



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

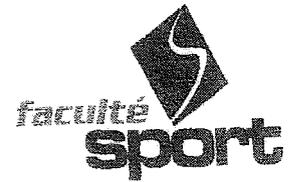
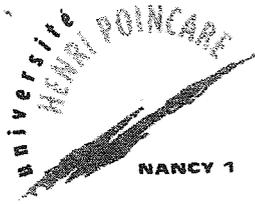
LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



Ecole Doctorale « LANGAGE, TEMPS, SOCIETE »
UNIVERSITE NANCY 2

Thèse
Présentée pour l'obtention du titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE HENRY POINCARÉ, NANCY 1
En Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Par
Yves Félix MONTAGNE

UNE EDUCATION PHYSIQUE DE LA PAROLE

Ratage et rencontre dans le gymnase, à l'aune de la psychanalyse

Soutenance publique le 10 Novembre 2006

Membres du jury :

Rapporteurs :

Monsieur Bertrand DURING
Monsieur André TERRISSE

Professeur, Université de Paris V
Professeur, Université de Toulouse

Examineurs :

Monsieur Bernard ANDRIEU Président du jury Professeur, Université de Nancy II

Monsieur Pierre PARLEBAS Professeur émérite, Université de Paris V

Madame Françoise LABRIDY Directrice Professeur émérite, Université de Nancy II

Remerciements

A Jacqueline et Maurice, mes parents,
ils m'ont dit, souvent, que j'étais « un varassou ». Ce signifiant a fait l'à faire.

A Clara,
elle « en » sait tellement, jusqu'à le dire. Jusqu'à le rire, de m'avoir si souvent demandé, durant ces quatre années, « *t'es là quand ?* ».

A Ynaée,
ma fille à 1000. Son évolution, aussi quand j'étais là, a beaucoup marqué ces lignes.

A Marc, mon frère
il m'a montré que c'était possible

Aux « jeunes filles » de la Légion,
elles m'ont tant enseigné.

A Gaétan Cruzillas, Hélène Bischoff, Yasmina Yahyaoui, Jean Michel Le Thiec, Nicolas Comyn,
Philippe Kiffer, professeurs d'EPS autrement,
ils m'ont apporté paroles, joies et interrogations fécondes.

A Madame Françoise Labirdy,

parlêtre de haut vol, posée sur le bord du cadre... Elle m'a initié, conduit, écouté et secouru au-delà de ce que je pensais pouvoir lui demander.

La mesure de sa présence dans ce travail, dans ce que je suis, et dans ce que je serai, est impossible à dire, tellement Réel.

Merci !

SOMMAIRE

Remerciements

Sommaire

Introduction p1

PARTIE I

LA PSYCHANALYSE, ORIENTATION ET MOYEN DE CETTE RECHERCHE

1	Un autre champ conceptuel	p 10
1.1	Inconscient et désir	
1.1.a	L'inconscient	p12
1.1.b	Le désir	p15
1.2	La prise en compte du Sujet	p17
1.3	La psychanalyse « une praxis de la parole »	p18
1.4	Réel, Imaginaire et Symbolique	p24
1.5	Les quatre discours de Lacan	p28
2	L'ECOLE EN DESORDRE	p37
3	L'EPS EMBARRASSEE	p 54
3.1	Une nouvelle donne	p 54
3.2	L'oubli du lien d'enseignement. Le constat de Méard et Bertone	p 61
3.3	« Enseigner en milieu difficile »	p 72
3.4	« La violence, l'école, l'EPS »	p 77
3.5	« L'EPS dans les classes difficiles »	p 83
3.6	La piste Durand, Gall-Petitfaux, Ria	p 86
3.7	De quoi souffre l'EPS ?	p 93
3.7.1	De se tromper de sens et ainsi de direction ?	p 93
3.7.2	D'un sujet absenté ?	p 96
3.7.3	D'une position du maître qui serait l'envers de l'EPS ?	p 99
3.7.4	D'un corps organique computant ?	p 101
3.7.5	D'un recouvrement de la jouissance par le plaisir ?	p 103
3.7.6	D'une science sans inconscience ?	p 106
3.7.7	D'un parti pris des « textes officiels »	p 109
3.7.8	Alors de quoi souffre l'EPS !	p 111

PARTIE II

1	OBJET ET PROBLEMATIQUE	p 113
2	Méthodologie	p 117
2.1	La démarche clinique, quelques repères	p 118
2.2	La clinique analytique dans le champ de l'EPS, quelles ruptures ?	p 119
2.3	Un matériel issu de dispositifs différents	P 120
2.3.1	Des groupes de parole de professeurs	p 121
5.3.1.a	Analyse d'une demande officielle	p 122
5.3.1.b	L'offre d'un dispositif et ses objectifs	
2.3.2	L'observation et la discussion sur le terrain	p 125
2.3.3	Des entretiens avec des élèves et des professeurs	p 126
2.3.4	La construction de cas	p 127
2.4	Une lecture signifiante et non une lecture compréhensive	p 128
2.5	Un déplacement de la position freudienne dans le champ éducatif	p 129
2.6	L'implication dans ce travail de recherche	p 131
2.7	Une demande pour en savoir plus	p 132
2.8	La praxis de la parole comme outil inhabituel en EPS	p 134

PARTIE III

PROFESSEURS NOUVEAUX ET ELEVES INEDITS p 138

1	DES ENSEIGNANTS « NEO-TITULAIRES »	p 138
1.1	Présentation des rencontres	p 138
1.2	La découverte de l'impossible métier	
1.2.1	Impossible et contingent	p 140
1.2.2	Pas de Sujet supposé Savoir	p 140
1.2.3	Le paradoxe d'une double charge	p 147
1.3	Se découvrir d'un autre statut	p 152
1.4	L'autorité en question, un autre nom du transfert	p 155
1.4.1	L'autorité	p 155
1.4.2	Inventer un usage du transfert	p 158
1.5	Que me veulent ces élèves	p 161

1.6	Un incompréhension, angoissante, inhibante et belliqueuse	p 161
1.6.1	Autour de l'angoisse du « c'est pas agréable, c'est comme ça, c'est confus »	p 163
1.6.2	De l'inhibition, « j'ai rien fait du cycle »	p 164
1.6.3	De l'agressivité « quand ils veulent un conflit, je leur en donne »	p 164
1.6.4	Quelque chose de symptomatique, « c'est toujours le même cours »	p 165
1.7	L'équivoque du signifiant, « le même mot a pas les mêmes effets »	p 167
1.8	Le fantasme déchiré, « ils ressemblent à rien ces élèves »	p 169
1.9	Des professeurs empêchés de jouir en rond, « on ne fait pas ce qu'on veut avec eux »	p 1771
1.10	Un véritable mutation	p 172

2 DES ELEVES INEDITS p 174

2.1	Des élèves symptômes de l'EPS	p 174
2.2	Des élèves inédits	p 182
2.2.1	Les effets de l'adolescence, des états « facheux », fâchés et fâchants	p 184
2.2.2	Des élèves aux attitudes et aux parole signifiantes, des élèves signifiant	p 189
2.2.3	Des acting out	p 193
2.2.4	La jouissance omniprésente	p 198
2.2.5	Un résurgence de l'oedipe	p 203
2.3	L'hystérisation des élèves et de leur discours	p 208
2.3.1	De l'hystérie	p 209
2.3.2	Depuis le discours de l'hystérique	p 212
2.4	Une demande somme toute normale	p 220
2.5	Le groupe comme accélérateur de particule	p 225

PARTIE IV

ETUDES DE CAS

1	Aliénore, « déçue du bilans avec ses pourris »	P 240
1.1	Présentation	p240
1.2	Perception subjective de son métier, écart entre réel et idéal	p 241
1.3	Expérience de l'impossible, l'épreuve du Réel	p 243
1.4	Description de ses difficultés	p 243
1.5	Un décalage	p 245

1.6	Perception subjective de ses élèves	p245
1.6.1	Ce qu'elle en dit	p 245
1.6.2	Les causes de « leurs horreurs »	p 247
1.6.3	L'effet de groupe	p 249
1.7	Angoisse, renoncement et agressivité	p 249
1.8	L'autorité en question	p 251
1.9	Pas de sujet supposé savoir	p 253
1.10	Un sujet divisé par une statut double	p 253
1.11	Des points de bonheur cependant	p 254
1.12	Autour du transfert des liens entre séduction et vexation	p 255
1.13	Refuser le transfert	p 258
1.14	L'usage de la parole	p 258
1.15	Une position de maîtrise impossible à quitter	p 260
1.16	Un ratage, symbole d'une non rencontre et d'une part de son symptôme	p 261
1.17	Quelques déplacements, quelques trouvailles	p 262
	Commentaires	p 264
2	Gabrielle, « ces élèves ça se vit »	p 269
2.1	Présentation	p269
2.2	Perception subjective de son métier, écart entre réel et idéal	p 269
2.3	Perception subjective d'elle même	P 271
2.4	Expérience de l'impossible, la confrontation au Réel	p 271
2.5	Ce qu'elle dit des élèves	p 273
2.6	Son lien avec les élèves	p 276
2.7	Manque de sujet supposé savoir et transfert	p 278
2.8	De l'autorité impossible à la reconnaissance	p 279
2.9	De l'idéal au réel. Se déplacer pour accepter le deuil d'un fantasme déchiré	p 282
2.10	Dans le transfert	p 284
2.11	L'usage de la parole	p 285
	Commentaires	p 288
3	Maxime, « les bêtises et le quoi quoi quoi ?!	P 291
3.1	Présentation	p 291
3.2	Ce qu'il dit de lui	p 291
3.3	Ce qu'il dit de l'école	p 293
3.4	Ce qu'il dit de l'EPS	p 294
3.5	Ce qu'il dit des professeurs	p 294
3.6	ce qu'il dit de sa famille	P 296
3.7	Ce qu'il dit de son attitude « qui pose problème »	p 298
3.8	Ce qu'il avance comme raisons à ces événements	p 299

3.9	Ce qu'il dit de ses amis et des autres	p 301
	Commentaires	p 304
4	Hanna, « des petites pulsions...le prof il me calcule même pas »	p 312
4.1	Présentation	p 312
4.2	Ce qu'elle dit d'elle	p 313
4.3	Ce qu'elle dit de sa famille	p 314
4.4	Ce qu'elle dit des amis et des autres	p 315
4.5	Ce qu'elle dit de l'école	p 315
4.6	Ce qu'elle dit de l'EPS	p 316
4.7	Ce qu'elle dit de son professeur d'EPS	p 317
4.8	Ce qu'elle dit de la différence entre filles et garçons	p 3219
4.9	Ce qu'elle dit des professeurs	p 3220
4.10	Ce qu'elle dit de ses conduites emportées	p 323
4.11	Ce qu'elle ne peut pas dire	p 325
	Commentaires	p 327
5	Les cas ensemble	p 331
5.1	Les élèves, du « quoi quoi quoi » au « parler parler parler »	p 331
5.2	Les professeurs du « c'est comme ça » au « ça arrive à dire »	p 334
PARTIE V		
	DISCUSSION	p 337
1	Parler avec les élèves pour les entendre	p 337
1.1	« Répondre à coté... du tac au tac	p 337
1.2	« Les solutions, elle arrivent après »	p 341
1.3	« Vous parler ça m'a changé »	p 344
1.4	Poser la parole au centre	p 351
2	Parler entre professeurs pour s'entendre	p 354
2.1	Mon implication dans cette recherche	p 354
2.2	Mon implication dans les conversations avec les néo titulaires	p354
2.3	Mon implication dans la rencontre avec les élèves et les professeurs présentés en « cas »	p 360

3	UNE EDUCATION PHYSIQUE DE LA PAROLE	p 361
3.1	Apparoler l'EPS	p 361
3.2	Répondre	p 364
3.3	Etre professeur autrement	P 366
3.3.1	S'accepter joué du transfert	p 367
3.3.2	Prendre une autre place	p 368
3.3.4	Assumer incomplétude et manque	p 371
3.3.5	Différencier affect et émotion	p 373
3.3.6	Des us de l'aps nouveaux, une « nutilité » du gymnase	p 376
3.3.7	Du plaisir à la jouissance, PPDA à ADPP	p 381
3.4	Au bout du compte	p 382
4	Pistes de travail	p 387
4.1	Des perspectives pour s'entre dire en compagnie	p 387
4.1.1	Repenser le savoir de l'enseignant au tour du contingent	p 387
4.1.2	Mutualiser troupilles et expériences	p 390
4.1.3	Penser la joie des professeurs	p 391
4.2	Des tables rondes pour d'autres vues	p393
4.2.1	Aller au-delà du « ou/ou »	p 394
4.2.2	Penser « l'a-rencontre »	p 395
	CONCLUSION	p 398
	BIBLIOGRAPHIE	p 405
	MATERIEL CLINIQUE	P
	Groupe de parole 2004 / 2005	p 1
	Groupe de parole 2005 / 2006	p 20
	Entretien Aliénore	p 31
	Entretien Gabrielle	p 53
	Entretien Maxime	p 69
	Entretiens avec les professeurs de Maxime	p 85
	Entretien Hanna	p 93
	Entretien avec le professeur d'EPS de Hanna	p 109
	Conversation avec les élèves du collègue Jean Macé	p 111

« Ce que je cherche dans la parole, c'est la réponse de l'Autre »

J LACAN,

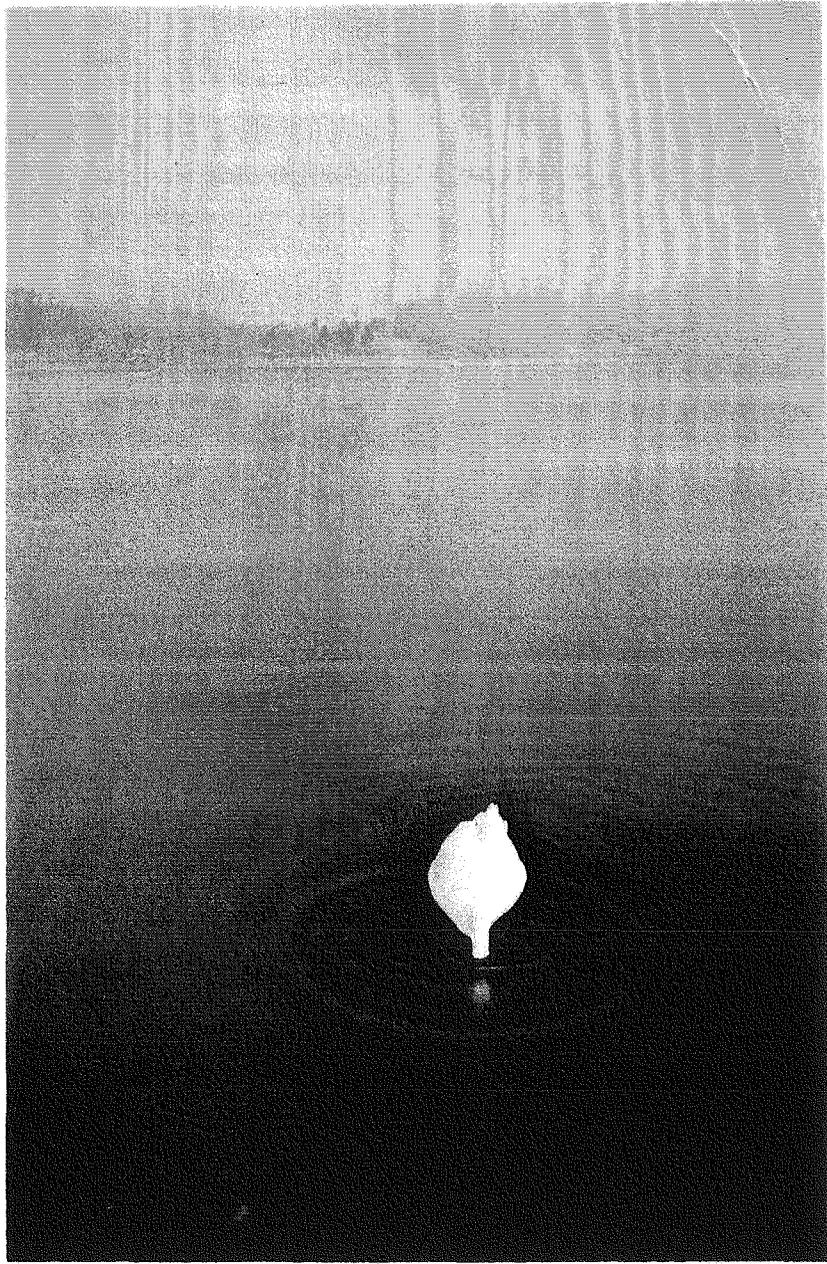
Fonction et champ de la parole et du langage,

Écrits, Paris, Seuil, 1966, p 299

« Si le sujet est bien ce qu'en dit la psychanalyse, alors cela doit pouvoir se vérifier
hors du divan. »

MJ SAURET,

« Conditions méthodologiques d'une recherche
clinique se référant à la psychanalyse dans le champ
des STAPS », in Sport, psychanalyse et science,
1997, Paris PUF, p 167



INTRODUCTION

Ces pages se proposent d'inventer, dix ans après, une réponse, à une question que je ne m'étais pas posée et à laquelle « on » n'avait pas répondu. Pour ce faire je vais tenter d'articuler la psychanalyse et l'enseignement de l'EPS, « dans un contrepoint dialectique¹ », selon la formule de François Ansermet.

L'origine de ce désir de mise en résonance de l'EPS et de la psychanalyse date de novembre 1996, quand L'inspection Générale d'EPS m'a « invité » à faire partie d'un quatuor d'EPS (un IPR, un universitaire et deux professeurs agrégés) pour préparer une trame de correction à l'épreuve écrite numéro deux de l'agrégation interne d'EPS.

Le sujet de cette année là était : « *Sur quelles données scientifiques et didactiques l'enseignant d'EPS peut-il s'appuyer lors de l'élaboration de contenus d'enseignement pour préserver la place du désir dans les apprentissages ?* ».

Le constat de mon manque de données mobilisables immédiatement, sur ce thème, a été unanimement partagé par les membres du groupe de travail dont je faisais partie. Il a été amplifié par la correction de quatre-vingt copies, par la lecture des vingt meilleures copies (notée de 16 à 18/20), par la lecture du contenu des contributions des membres du jury (Inspecteurs Généraux, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, professeurs en UFRSTAPS, professeurs agrégés de collèges et de lycées) au rapport de l'épreuve, et par l'analyse du rapport du jury lui-même.

« La profession », pour peu que l'on considère le mot désir dans son sens psychanalytique, n'a pas répondu au sujet posé dans une épreuve censée évaluer et promouvoir ses membres. Le désir n'a pas été préservé. Il n'a pas, en fait, été ni repéré, ni circonscrit. Et la praxis d'où il est issu, à savoir la psychanalyse, n'a été que timidement évoquée dans le rapport de jury pour évoquer « la surprise que provoquait l'appel à la nature de certaines connaissances requises » pour répondre au sujet.

Pourtant, des pistes étaient effleurées dans ce rapport auquel j'ai contribué. Bernard Boda glissait que « du désir circule toujours dans la classe... pas toujours avec une valence positive... que préserver la place du désir ne signifiait pas susciter le désir...et que le sujet du désir n'était pas dénommé dans les copies mais confondu avec l'élève épistémique ».

¹ F Ansermet, Clinique de l'origine, Payot, Lausanne, 1999, p 7.

Devant cet embarras, l'option retenue par le jury fut d'esquiver l'affrontement à la réponse et de cautionner les hors sujet. Les bonnes notes ont été attribuées aux copies qui, respectant les normes de la composition française, ont traduit désir par motivation.

Ce refus tacite, et contraint peut être, de ne pas traiter le sujet tel qu'il était posé, en utilisant le champ scientifique qui correspondait au terme fort de l'intitulé, m'avait laissé dubitatif. Pourquoi les différents corps professionnels de l'EPS craignaient-ils de dépasser les « pâturages scientifiques » habituels ? Pourquoi personne n'avait évoqué Freud ou Lacan, nécessairement connus des inspecteurs, des universitaires ou des pédagogues, ou discuté le fond ou le bien fondé de la question posée ?

Et finalement, pourquoi avait-on posé ce sujet si c'était pour se satisfaire de son non traitement ?

La session 1996 s'est terminée sans que ces interrogations reçoivent de réponse et m'a laissé avec le souvenir perplexe du grand malaise, voire de l'agressivité, que ce thème de réflexion avait provoqué. Pourquoi avoir choisi ce thème si c'était pour botter en touche ? Pourquoi avoir retenu le concept de désir, alors que visiblement l'élite de la profession ne parvenait pas à l'élaborer ? Pourquoi l'EPS ne pouvait-elle pas soutenir dans le champ de ses pratiques et de ses réflexions la question du désir ?

Quelques mois après ces faits, M-H. Brousse, F. Labridy, M-J. Sauret et A. Terrisse, publiaient « Sport, psychanalyse et science » (1997). A la lecture de cet ouvrage, toutes les idées vagues et mal formulées qui avaient germées en moi depuis mes réflexions sur ce sujet, trouvèrent écho et discours pour s'articuler.

Le discours d'un sujet qui ose s'affronter par sa propre parole au réel auquel il est confronté, à ce qu'il n'arrive pas à faire ou à supporter, devient, si l'on se réfère au concepts formalisés par la psychanalyse, un point d'appui pour l'apprentissage sportif et la performance.

Les propos des quatre auteurs, parce qu'ils éclairaient autrement le champ de STAPS² en y laissant entrevoir l'impact possible de la clinique et en envisageant un autre rapport à la science, parce qu'ils précisaient le rôle du transfert dans la performance des sportifs, parce qu'ils proposaient une vision différente de la transmission du savoir dans les APSA³, m'ont laissé deviner des conséquences possibles pour l'enseignement de l'EPS.

² Sciences et Techniques des Activités Sportives

³ Activités Physiques, Sportives et Artistiques

Mais ils se concentraient surtout sur le sport, sur ce qu'il implique de jouissance dans le dépassement de l'économie du principe de plaisir, et du saut dans le réel qu'est la performance du champion. En EPS, cette expérience de la pratique motrice ne s'adresse pas à tous les élèves. Les dires de « Sport, psychanalyse et science » ne m'ont alors pas semblé assez considérer la situation d'enseignement de l'EPS proprement dite, avec ses perturbations inexplicables, telle qu'elle s'imposait à moi. Ils ne traitaient pas suffisamment des réactions des élèves confrontés à des tâches d'apprentissages moteurs obligatoires dans un gymnase, ou de ce qu'impliquait leur rencontre avec un professeur d'EPS. Quoi qu'il en soit, ma perception du noyau dur de l'acte d'enseignement avait été radicalement modifiée.

D'autres préoccupations professionnelles (entraînement fédéral en Ultimate, publication d'un livre sur ce sport), ont alors mis en sommeil mon désir d'en comprendre d'avantage. Mais quelques années plus tard, un groupe atypique d'élèves en Option EPS a remis, dans ma pratique d'enseignant, du doute quant à l'univocité et l'efficacité des supports théoriques traditionnels à l'enseignement de l'EPS et a réactivé mon intérêt pour le champ psychanalytique comme source d'élucidation et d'appui.

A la différence des classes des années précédentes, les élèves que j'avais en face de moi, pourtant volontaires et "sportives" ont eu des conduites qui m'ont laissé perplexe. Blessures graves dans des contextes peu propices à ce genre de traumatismes, dispenses de cours régulières et peu justifiées, difficultés à progresser insurmontables et peu logiques (en particulier au regard des excellentes prestations fournies en EPS ou en Association Sportive), erreurs et échecs (techniques et tactiques) récurrents et peu explicables, attitudes en cours négatives, presque agressives, avec cependant une présence effective aux cours (alors que cette option est facultative et peut être abandonnée sans conséquences sur la scolarité). De plus, je cherchais à résoudre ces problèmes avec elles à la fin des cours, rien de nos échanges ne semblait utilisable. Comme pour confirmer l'existence de « trous » dans le savoir donné au professeur par l'EPS.

N'ayant pas changé la structure de mon cours, je me suis demandé si toutes ces constatations étaient exceptionnelles, et liées à cette promotion d'élèves, ou si elles étaient le fait d'une nouvelle forme de perception de ma part ? Ces interrogations ponctuaient mon incapacité à trouver des solutions concrètes pour faire en sorte que ces conduites

pénalisantes diminuent ou disparaissent. Elles devenaient de véritables symptômes d'échec à mes yeux.

Cette incompétence à résoudre ces situations avec les outils professionnels et conceptuels alors à ma disposition m'a amené à concevoir des "trous" dans le discours de l'EPS. Cette piste de réflexion m'a conduit à rechercher et à trouver dans les pages de « Sport, psychanalyse et science » des pistes d'élucidation et de solutions plus efficaces.

Mais ma méconnaissance du champ psychanalytique ne m'a pas vraiment permis de donner de la signification aux conduites de ces élèves, ni surtout d'en supposer les causes, ou d'en envisager des possibilités de traitement.

C'est ainsi que j'ai pris la décision de rencontrer Françoise Labridy et d'entreprendre sous sa direction un travail universitaire.

Le DEA que j'ai soutenu en 2002, mettait en évidence le fait que les conduites motrices des élèves en EPS sont des manifestations de l'inconscient du Sujet.

Les conduites motrices des élèves pouvaient apparemment s'articuler à leur structure inconsciente de sujet. Ce lien à la structure psychique d'un sujet adolescent en construction, pouvait apparaître à travers des symptômes visibles devenant obstacles aux apprentissages en EPS, comme les blessures, les refus de pratique, les progrès stagnants ou limités.

Le discours tenu par les élèves sur ces conduites semblait rendre compte de la valeur qu'ils attribuent à certains éléments des leçons d'EPS plutôt qu'à d'autres. Ainsi, un refus de faire une roulade avant sur des tapis de couleur bleue, des blessures graves et récurrentes, disproportionnées par rapport à leur contexte d'apparition, un niveau d'habileté moindre dans une APSA avec un professeur que dans une autre avec un autre enseignant sont apparus comme signifiants de quelque chose des élèves qui, en ressurgissant les embarrassait. Des entretiens avec ces élèves, et une lecture interprétative de leurs dires, ont pu montrer le lien entre leur structure et leurs conduites. Parler de ce qu'ils vivaient, a permis que des situations puissent se transformer. En se faisant sujet de leurs discours certains de ces élèves ont pu participer à la disparition et à l'amenuisement des embarras qu'ils affrontaient.

Les années qui ont suivi ce DEA, outre mon implication dans ce travail de recherche et dans la participation aux travaux du CIEN⁴, m'ont amené à participer à l'encadrement de Groupes de Paroles composés de Néo titulaires en EPS dans l'académie de Paris, à être "conseiller-tuteur" de collègues lauréats du CAPEPS interne dans l'académie de Créteil et à animer de nombreux stages de formation continue en Ultimate sur les trois académies d'Ile de France.

Ces expériences m'ont conduit à découvrir de fait ou par le récit, de nombreuses situations d'enseignement en blocage.

Il se passe, ou ne se passe pas, quelque chose dans les cours dont les causes et les dénouements sont étrangers à l'EPS dans sa forme académique. En effet, certaines leçons aboutissent à des impasses telles que les connaissances ou les méthodologies en vigueur en EPS n'arrivent ni vraiment à comprendre, à fortiori à inventer des solutions. Et souvent les dégagements qui surviennent se produisent à l'insu de leurs protagonistes.

Dans les contextes des classes difficiles, les embarras en EPS sont d'autre nature que ceux sur lesquels j'avais travaillé en 2002. Les bons élèves, ceux de mon DEA, en phase avec le système scolaire, peuvent ne pas réussir en EPS sans que l'apprentissage du reste de la classe, ou le professeur, l'EPS ou l'école ne soient remis en cause.

Si des élèves qui jouent le jeu de l'école peuvent ne pas apprendre comme il faut en EPS, c'est parce que « quelque chose » de leur structure se symptomatise dans le gymnase. Pourquoi n'en serait-il pas de même avec les "autres" élèves, ceux dont l'école parle tant ? On peut se demander également si ceux qui ne jouent pas le jeu, qui ne veulent pas être joués par le jeu ne doivent pas leurs achoppements à autre chose qu'à la spécificité motrice de l'EPS ?

Ces élèves "dits fissiles" - on pourrait les nommer ainsi en sachant que fissile désigne un noyau atomique susceptible de fission nucléaire - sont en permanence au bord de l'affrontement et de la rupture avec qui tente de les forcer à jouer.

Ne pourrait-on pas alors avancer, que leurs conduites et leurs refus sont signifiant d'une partie de leur être qui refuserait de s'agrèger à l'ensemble ?

⁴ CIEN : Centre Interdisciplinaire sur l'ENfant, est une association du Champ Freudien, qui relie sous forme de « laboratoires de paroles », école et psychanalyse appliquée. Il réunit à travers la France et l'Europe des acteurs du monde scolaire et des psychanalystes autour du « pari de la conversation » comme média de prise en compte des difficultés survenant dans la relation d'enseignement.

Serait ce parce que l'EPS en tant que savoir scolaire n'a pas de sens que ces élèves n'en veulent pas ? Serait-ce que la relation d'enseignement telle qu'elle est proposée par l'école et par l'EPS ne peut qu'échauffer leurs emportements ? Comment faire avec leurs explosions pulsionnelles imprévisibles et extrêmes ?

Si les cours d'EPS deviennent aussi délicats, c'est peut être parce qu'aujourd'hui les enseignants constatent, forcés par les élèves, qu'enseigner ce n'est pas simplement transmettre des connaissances, mais instaurer, subir, tenir, une relation avec celui à qui on enseigne, même s'il ne le veut pas. Et qu'ils sont démunis, faute d'appui élaboré, pour affronter cet exercice qui les entraîne hors des défilés représentationnels.

En n'étant pas modèles, ces élèves font que les modèles didactiques, pédagogiques, scientifiques de l'EPS inopèrent. En étant "hors sens", en n'allant pas dans le sens qu'entendent les professeurs, les conduites des élèves rendent perplexes ceux qui y font face quotidiennement. Le lien pédagogique reste sans accroche. Les élèves décrochent et certains professeurs néotitulaires raccrochent (ou envisagent un moment de le faire).

L'approche psychanalytique, en situant le hors sens au cœur d'une pratique, permet d'en repérer les enjeux. Elle autorise ainsi à relever les incontournables de la relation d'enseignement, surtout peut-être quand elle devient « non-signifiante ». Le postulat analytique, offre « une logique pour penser le négatif, qui n'est pas négative ⁵ » dit François Ansermet. Pour penser le « réel » qui échappe au sens et qui oblige à rendre compte de la satisfaction qui insiste au delà des significations qu'on attribue aux conduites d'élèves « dérangeantes ».

Dans une leçon d'EPS, d'autant plus avec des élèves pas faciles, se jouent d'autres scénarii que ceux prévus par les programmes, les textes de loi ou les IUFM et leur aréopage théorique. Les liens qui unissent professeur et élèves ne sont pas aussi lisibles et aussi univoques que l'EPS veut s'en persuader. Les praticiens comme « les media » disent même, faute de pouvoir en dire quelque chose, que ces liens n'existent plus tant ils sortent des us.

C'est paradoxalement cette relation « qui n'existe plus », mais qui pourtant est tellement réelle pour poser tous des problèmes, que cette étude se propose d'interroger.

On peut en effet penser que les liens professeur/élève sont tout saufs absents en EPS. Ils sont ténus, différents, outranciers, refusés, compliqués, embrouillés, mais présents plus que jamais. Leur nature ainsi que leurs effets peuvent être renseignés par la psychanalyse.

Là où l'enseignement de l'EPS a abandonné la relation pédagogique pour s'intéresser

⁵ Op cit, p151.

aux connaissances et aux compétences, la psychanalyse formalise le transfert qui organise toute relation humaine. Les éléments princeps établis par Freud et Lacan pour prendre en compte l'inconscient, passent de l'autre scène, l'« *anderer Schauplatz* » de Freud, qui anime chaque sujet, à la scène de la classe qui met le sujet en relation avec les autres. En passant par la mise en parole qui condense plusieurs scènes à l'insu de ceux qui parlent, cette recherche se propose d'inventer quelque chose pour s'enseigner sur ce « ce qui ne se passe pas ».

Ce qui se noue entre professeur et élèves est la pierre angulaire de la relation pédagogique. On parle dans la leçon, et ces paroles sont ce qui sculpte et tisse les conduites des élèves et des professeurs. Elles permettent aux deux protagonistes de la leçon de se comprendre (au sens de prendre avec soi) ou, au contraire, quand ils s'embrouillent, de laisser la perplexité et le doute apparaître dans l'angoisse de l'incompréhensible.

« *Que fait Maxime ?* » demandait en bas du bulletin scolaire le professeur principal d'un des élèves présenté dans cette recherche.

« *Je sais pas ce qu'il veut ce prof, on sait pas quoi penser avec lui* » disait une des élèves rencontrées.

« *Qu'est ce qu'on peut faire avec eux ? Je ne sais pas comment m'y prendre, qu'est que ça veut dire des élèves comme ça* » demandait un des néo-titulaires rencontré dans les groupes de parole.

La psychanalyse prend à sa charge le Réel, au sens où l'entend Lacan, quand il met le sujet en face d'un non-savoir qui l'angoisse et l'empêche de vivre de façon acceptable. Elle entend les demandes qui témoignent des ponts d'achoppement du sujet, elle accuse réception en offrant une praxis susceptible d'aider le sujet qui s'exprime. L'EPS a refusé ce Réel. On peut se demander si c'est à cause de la peur des conséquences internes (refonte des ses finalités) et externes (mise en doute de sa légitimité scolaire et universitaire) que un tel choix a eu lieu. Aujourd'hui, l'EPS n'a-t-elle pas mal où elle a peur ?

Cette recherche voudrait faire en sorte que, ce qui ne va pas en EPS, le lien qui fait mal et peur entre élève et professeur, devienne quelque chose dont on s'enseigne. Elle veut tenter de comprendre ce qu'il en est. Or comprendre, dit Lacan, « c'est s'avancer cahin-caha dans le malentendu⁶ ».

⁶ Le séminaire, Livre X : L'angoisse, 1962-1963, Seuil, Paris, 2004, p 95.

Alors, pour lever quelques voiles sur les malentendus de l'EPS, je vais faire un essai pour « apparoler⁷ » l'EPS. Cela signifie appareiller l'EPS avec la parole, qui est à la fois au cœur de la transmission et au cœur de la motricité. Si « ça coince » en EPS c'est parce qu'on y fait pas que du corps, mais parce qu'on y parle. Apprendre en EPS met en jeu la structure subjective des élèves différemment du reste de l'école. La confrontation à la jubilation motrice exacerbe ou inhibe certaines tendances du sujet.

Mais néanmoins, ce qui permet d'imaginer l'EPS autrement est de considérer que ce qui ordonne les leçons n'est pas un empilement de connaissances, de compétences, de savoirs. Ni même uniquement d'habiles constructions de tâches et de situations. Mais qu'il s'agit du défi langagier du professeur de dire quelque chose, « ce qu'il faut » disait un jeune professeur, pour que l'élève accorde du crédit à son professeur et accepte le cours tel qu'il est proposé. Quand Ça va, Ça parle et Ça a parlé en EPS. Comme quand Ça ne va pas, Ça parle et Ça a parlé. Si compétence d'enseignement il peut y avoir, le pari de l'EPS ne serait-il pas d'arriver à saisir la façon dont cette rencontre de parole s'appareille ?

La coïncidence Enseignant/Elève/EPS/Ecole est médiée par le langage. Cette rencontre est la seule compétence de l'élève et du professeur. Lacan nous rappelle que « la langue, c'est la compétence en elle-même. Et en plus c'est vrai, on est compétent en rien d'autre⁸ ». Le difficile de l'EPS ne serait-il donc qu'un échec dans la rencontre langagière ?

Réconcilier l'EPS avec ce nouage permettrait qu'elle joue son « autre rôle » dans l'école, en mettant en œuvre un dispositif qui permette d'entendre élève et professeur dire leurs inconforts. Il s'agirait pour cela d'inventer un dispositif qui accepterait que dans la parole se trame un lien pulsionnel entre les générations différentes. Qu'une place et un temps soient laissés pour accueillir de l'exubérance des élèves. De faire du collège et du lycées les lieux du « jeu de vie⁹ » dont parlait Freud.

Après avoir précisé d'où je parle et en quoi la psychanalyse a été l'outil et le cadre de ce questionnement premier, je tenterai de présenter une lecture de l'EPS, discipline d'enseignement scolaire. Je présenterai plus précisément une part de la littérature disciplinaire qui prend à son compte les difficultés que rencontrent les enseignants dans les gymnases.

Mon objet de recherche consistera donc à construire, à partir de l'orientation offerte par la psychanalyse, ce qui permettrait de déplacer les impasses et les impossibles rencontrés

⁷ Le séminaire, Livre XVII : L'envers de la psychanalyse, 1970, Seuil, Paris 1991, p 57.

⁸ J Lacan, D'un discours qui ne serait pas du semblant, séance du 10/02/71, inédit.

⁹ S Freud, Résultats, idées, problèmes, Tome I, 1890-1920, « Pour introduire la discussion sur le suicide », PUF, Paris, 1984, p 132.

dans l'actualité de l'enseignement de l'EPS. Il se fera à partir du repérage d'au moins trois notions incontournables ayant leur opérativité "dans le gymnase" : celle de la parole, du transfert et de la pulsion. Ce choix a induit une nécessité d'inventer un dispositif original pour en rendre compte, discussions et entretiens avec des élèves et des enseignants, et conversations avec des enseignants néo-titulaires dans des groupes de parole.

L'analyse des discours recueillis dans ces différents dispositifs sera présentée dans la partie « Néo-titulaires » et « Elèves inédits » et sera suivi de quatre cas exemplaires des effets d'une offre de mise en parole « de ce qui ne va pas en EPS » pour des élèves et des enseignants. L'interprétation du matériel recueilli permettra alors de poser les jalons d'une proposition d'« *Education physique de la parole* ».

PARTIE I LA PSYCHANALYSE, ORIENTATION ET MOYEN DE CETTE RECHERCHE

1) Présentation

La présentation de la psychanalyse qui va être faite ici le sera en référence aux écrits de Freud et à l'enseignement de Lacan. C'est à partir des « Ecrits », des « Autres écrits », et du Séminaire de Lacan que seront abordés les notions de "discours". Cette ossature a été entourée d'écrits fournissant un éclairage du courant lacanien, notamment ceux d'Erik Porge¹⁰ et d'Alain Juranville¹¹.

Les lignes qui suivent sont une des approches possibles de la psychanalyse, la mienne. Cette approche est une résultante de ma rencontre avec certains textes et concepts de la psychanalyse. Elle résulte aussi des discussions et conversations avec les membres du CIEN. Elle est un choix partial qui au fur et à mesure du parcours de cette recherche a permis des mises en ombre et en lumière. Autres du champs de l'EPS. la recevabilité de la psychanalyse, n'est pas visé entant qu'un savoir en plus pour l'éducation physique mais comme une opération qui permet la mise en pers^pective de son envers, de ce qui échappe au savoir.

La psychanalyse est un appareillage praxique, liant théorie et pratique en acte, qui permet de prendre en charge un impossible à dire, à représenter, à supporter pour un être humain. Elle postule que ce manque à dire est inhérent à la condition humaine, du fait que l'homme a un corps et qu'il parle. C'est le fait qu'il se parle qui provoque chez l'homme des « trous » dans son savoir sur lui et sur le monde où il évolue. La psychanalyse prend charge de ces « trous » en parlant autour. Elle rend possible, par le discours, que l'être humain parle de ce qu'il ne comprend pas. En cela elle est un champ qui permet d'entendre ce qui ne n'est pas pris en compte par d'autres discours.

Par voie de conséquence, elle tente de nommer une partie de ce que les autres savoirs résistent à dire, et de déplacer la conceptualisation en usage dans les savoirs légitimés.

En présentant les assises de psychanalyse, je tente finalement d'interroger la psychanalyse « éthique du désir » comme paradigme. L'éthique est une manière d'être et d'appréhender le monde distinct de la morale. A ne garder qu'une définition de l'éthique, ce

¹⁰ E Porge, Jacques Lacan, un psychanalyste, parcours d'un enseignement, Eres, Ramonville, 2000.

¹¹ A Juranville, Lacan et la philosophie, PUF, Paris, 1984.

pourrait être celle de J Rossetto :« la valeur de l'intention de nos actes dans tout ce qui touche notre rapport à l'autre¹² ». Cette proposition sera entendue, car c'est de l'éthique du désir, en tant qu'elle induit dans toutes les relations interindividuelles l'articulation du désir et de la jouissance comme entrave au désir, qu'il s'agit dans ces pages.

Cette recherche va tenter de voir si la structure de la condition humaine expérimentée et conceptualisée dans le champ de la psychanalyse peut se retrouver dans le champ de l'EPS . Elle va proposer un éclairage du rébus posé par les élèves aux conduites « difficiles » et aux conséquences de ces conduites sur ce que vivent les enseignants d'EPS néophytes.

Cela reviendra à faire apparaître les embarras de l'EPS en s'efforçant de situer ce manque, le désir qui l'origine, et ce qui masque l'incompréhensible de ses manifestations. A l'exemple de Freud qui a prêté attention à ceux qui lui disait « ça ne va pas » sans pouvoir en formuler ni les formes exactes, ni les causes, cette recherche entend proposer un dispositif orienté par la psychanalyse pour prendre en charge un trou dans le savoir « du gymnase ».

Le « corpus de connaissances », pour reprendre l'expression freudienne, qui constitue le champ psychanalytique à proprement parler est ce qui m'a permis de regarder l'EPS et de présenter les sujets de l'EPS et leur relation autrement. Il ne sera convoqué que dans l'urgence du dire émis par des professeurs d'EPS et des élèves. Car c'est bien au fur et à mesure de mon propos et de l'utilisation de certaines notions, en « fréquentant la psychanalyse » comme dit Freud, que certains concepts me sont apparus comme opératoires.

S'il semble important d'énoncer ce qu'est la psychanalyse en tant qu'invention et renouveau dans la compréhension de l'être humain, c'est parce qu'elle me semble être un garde fou à l'option du « tout savoir ». Elle « met en cause sur le plan théorique le désir de connaître... et dans son discours elle se place d'elle-même dans un en-deça qui précède le moment de la connaissance ¹³», dit Lacan.

Les positions princeps de la psychanalyse offrent la possibilité d'un déplacement par rapport aux habituels formules d'analyse de la relation éducative dans le gymnase, tels qu'ils ont été construits et qu'ils seront présentés plus loin par Durand, Ria, Méard et Bertone, Ubaldi ou Delignères et Garsault. En les introduisant en EPS je fais le pari qu'une pensée du dehors peut arriver à bouger celle(s) du dedans. Témoinant par la même de mon déplacement.

¹² J Rossetto, Une école pour les enfants de Seine St Denis, L'Harmattan, Paris, 2004, p 14.

¹³ J Lacan, Le Séminaire livre X, L'angoisse, 1962-1963, Seuil, Paris, 2004, p 69.

1.1) Inconscient et désir

1.1.1) L'inconscient

La reconnaissance de l'inconscient comme structure de manque est ce qui a caractérisé l'entreprise de Freud. Dans sa rencontre avec des malades, il a émis l'idée d'une pensée séparée de la conscience et agissant sur le corps.

La conscience est la faculté qu'a l'homme d'appréhender sa propre existence. C'est, dit le dictionnaire, « le sentiment immédiat et direct que l'on a de son existence et du monde extérieur, la connaissance claire que le sujet a de son existence et ses actes par la réflexion et l'analyse de ses états psychiques ». Freud a déterminé une déstructuration de l'homme, en ne le considérant plus une "*res cogitans*" (chose pensante) entièrement soumise à un autocontrôle total. Il a posé que l'être humain est une structure psychique dont une partie se dérobe à la connaissance, la sienne et celle d'autrui. La psychanalyse considère de ce fait que ce qui arrive à l'homme n'est pas accident ou volonté mais conséquence de l'existence.

Elle établit que les occurrences de la vie humaine sont liées à la rencontre avec l'autre, l'être humain qui écoute et répond à celui qui parle. L'inconscient n'est donc pas un mystère mais la conséquence inconnue d'une relation à l'autre dans le langage. D'une relation qui s'établit dans le temps, au-delà du chronologique, de sujet à sujet.

Dans ses recherches, Freud le neurologue a envisagé que dans le psychisme humain devait fonctionner quelque chose hors de la conscience mais qui, par ses effets, influait la vie consciente de l'homme. Il a mis en hypothèse que pas tout du psychisme était présent dans les pensées concrètes et exprimables d'un homme. Il a en fait élaboré une conception du psychisme autour de cette séparation conscient/inconscient.

En posant que l'inconscient était un phénomène dynamique, opératoire et pas descriptif, qui permettait à certains souvenirs de rester actifs dans la vie d'un homme sans être présents à sa conscience, Freud a posé la poutre maîtresse de son édifice. Ces souvenirs, qu'il a nommé (entre autres) "représentation de chose", sont dans le psychisme d'un être humain, mais sont dépourvus d'association langagière ou imagée. Car l'inconscient c'est bien ce qui dans l'esprit humain ne peut jamais devenir conscient, même après une psychanalyse. L'inconscient ne désigne-t-il pas ainsi le défaut dans l'univers des représentations, tant langagières qu'imaginées ?

L'inconscient serait, en quelque sorte, ce dont on se souvient mais dont on ne peut pas parler, ce qu'on n'a pas oublié mais sur quoi on ne peut mettre aucune image.

Freud a échafaudé alors une procédure pour éclairer les pans de cette structure psychique quand ils viennent perturber la vie d'un être humain. Un procédé où la parole permet de surmonter les résistances qui protègent la conscience de la présence de ces éléments « indésirés » quand ils resurgissent à la conscience sous des formes déclinées.

Lacan, en proposant une re-lecture des écrits de Freud, a prolongé et a élaboré le rôle primordial du langage sur l'homme. En renversant le propos émis dans la critique de J Laplanche « l'inconscient est la condition même du langage¹⁴», Lacan affirme, « le langage est la condition de l'inconscient ». C'est parce que les hommes parlent qu'il y a de l'inconscient et par parce qu'il y a de l'inconscient que les hommes parlent.

En précisant que tout de l'inconscient ne peut totalement devenir conscient, il a énoncé également que l'inconscient trouvait son existence dans la relation de l'être humain avec ses semblables et, plus précisément, que « l'inconscient du sujet est le discours de l'Autre¹⁵ ».

Pour Lacan, l'inconscient, qui ne laisse aucune des actions humaines hors de son emprise, est l'effet du discours sur le sujet. L'articulation des mots de l'autre et des éprouvés de l'être humain produit en lui un effet qui reste indicible et qui est le cœur de « la subjectivité et de la manifestation de celle ci ¹⁶» souligne Anika Lemaire.

Même dès avant que l'enfant naisse, même avant qu'il ne parle, certains signes de la langue, certains mots se chargent pour lui d'une signification affective personnelle. Pour un enfant, les mots ont donc d'abord une valeur intime sur lequel vient ensuite se greffer le sens courant de la langue. Certains mots, ce qu'ils représentent, s'ils ont de effets traumatiques, peuvent marquer « dans » le corps et/ou être refoulés dans le psychisme pour « devenir » inconscients.

Mais ces paroles entendues et leurs effets vont rester présents dans la vie du sujet et se manifester dans son quotidien par voie de ce que Freud a nommé les “rejetons de l'inconscient”, toutes ces manifestations métaphoriques et métonymiques que sont les lapsus, les symptômes, les actes manqués, les rêves, qui témoignent de cette charge affective « *innommée* » qui subsiste de façon inconsciente.

¹⁴J Laplanche et S Leclaire, L'inconscient, une étude psychanalytique, Desclée de Brouwer, Paris, 1966, p 66.

¹⁵ J Lacan, Ecrits, « Fonction et champ de la parole et du langage », Seuil, Paris, 1966, p 265.

¹⁶ A Lemaire, Jacques Lacan, et Pierre Mardaga, Bruxelles, 1977, p 108.

L'effet du discours crée l'inconscient au sens où l'enchaînement de mots, de signifiants, fait advenir le sujet. Parce que chaque signifiant peut être entendu différemment par plusieurs sujets, l'histoire de chaque être humain rend chaque psychisme singulièrement différent dans le rapport au mots entendus. C'est cette unicité qui rend l'inconscient éminemment singulier en faisant que certains mots ont des effets de sens, pour des sujets différents, indépendamment de leur signification. C'est la résonance intime qui fait le poids des mots et pas leur valeur sémiotique. C'est dans cet écart entre valeur pour le sujet et valeur dans la communication sociale, entre énoncé et énonciation et dans les conséquences que cet intervalle a sur le corps et les actes d'un sujet, que se loge la nature et le poids de l'inconscient pour Lacan.

C'est, je crois, en ce sens qu'il avance que l'inconscient est de l'histoire, non reconnue comme telle par le sujet, mais qui a déjà agit sur lui pour qu'il soit ce qu'il est. Plus précisément, et finalement en résumant ce qu'est la psychanalyse, Lacan soutient que « ...ce que nous apprenons au sujet à reconnaître c'est son histoire, c'est-à-dire que nous l'aidons à parfaire l'historisation actuelle des faits qui ont déterminé déjà dans son existence un certain nombre de « tournants » historiques. Mais s'ils ont eu ce rôle, c'est en tant que faits d'histoire, c'est-à-dire en tant que reconnus dans un certain sens ou censuré dans un certain ordre¹⁷ ». Il ajoute « l'inconscient est ce chapitre de mon histoire qui est marqué par un blanc ou occupé par un mensonge : c'est le chapitre censuré¹⁸ ». La praxis psychanalytique est ce qui s'engage à révéler partie de ce chapitre quand il embarrasse le sujet. Elle se propose de le faire en se souvenant des mots de S. Leclaire, « l'inconscient, n'est pas le message même étrange même chiffré que l'on s'efforce de lire sur un vieux parchemin. C'est un autre texte écrit en dessous, qu'il faut lire par transparence ou à l'aide de quelque révélateur¹⁹ ».

En acceptant que l'inconscient structure tous les actes d'un sujet, les conduites d'un élève, celles d'un professeur, ne peuvent plus être saisies par celui qui regarde ou entend, uniquement en s'en tenant à ce qu'il voit ou à ce qu'il entend. L'inconscient s'il est bien ce qui structure et ce qui anime, de la façon la plus intime, tout être humain, n'est-il pas alors, ce qui abrite et témoigne du second élément princeps de la théorie psychanalytique, le désir du sujet ?

¹⁷ J Lacan, *Écrits, "Fonction et champ de la parole et du langage"*, Seuil, Paris, 1966, p 261.

¹⁸ J Lacan, *id*, p 259.

¹⁹ S Leclaire, « La réalité du désir », revue *La psychanalyse*, N° 4, 1957.

1.1.2) Le désir

De façon pragmatique, on peut dire que le désir est l'action de désirer, c'est-à-dire de souhaiter la possession, la réalisation de quelque chose. Le Robert ajoute : « le verbe latin *désidérare* signifie cesser de contempler l'étoile (*siderus*), constater son absence avec une forte idée de regret ²⁰ ». Le temps a fait que l'usage du mot est passé de « regretter l'absence » à « chercher à obtenir ». La dualité entre cause et but, est résumée limpiment par Lacan avec son binôme « objet cause du désir et objet du désir ²¹ », l'objet qui pousse en arrière et ce vers quoi l'on tend.

Freud, en posant le désir comme centre de gravité de son paradigme, avait déjà établi ces deux sens de regret et de visée. Le *Wunch* freudien est en fait ni souhait, ni désir, mais plutôt « souhait de désir ²² », dit PL Assoun. Freud a précisé que le désir est « toute forme de mouvement en direction d'un objet dont l'âme et le corps subissent l'attrait²³ ». Il précisait aussi que ce mouvement est une « tendance et la réalisation de cette tendance ».

Tout ce qu'est le désir, se concrétise dans la tendance qui pousse à retrouver l'expérience de la satisfaction pulsionnelle du remplissage du besoin. Le désir est ce qui perpétue la recherche de la satisfaction primordiale et pousse à retrouver l'expérience de la première satisfaction. Plus précisément, qui pousse à retrouver le souvenir, la trace mnésique de l'excitation émanant du besoin et de sa satisfaction. C'est en quelque sorte ce qui pousse l'être humain à retrouver quelque chose dont il ne se souvient que dans l'inconscient. Dans l'organisation du psychisme humain, pour revivre cette satisfaction, tout signe susceptible de rendre possible une telle reviviscence est investi et trouve son expression dans ce que Freud a nommé les pulsions.

Ce terme représente le médium par lequel le désir va tenter d'être assouvi. Une pulsion, en ayant des sources et des buts spécifiques à chaque être humain, du fait de son histoire et du marquage de son corps par le psychique, signifie le fait que l'être humain est régité par autre chose que des besoins.

De cette position, Lacan articule l'enjeu freudien pour le sortir de la confusion entre instinct et pulsion. La « *trieb* », pulsion, décrite par Freud, est l'énergie qui anime l'être humain. Elle témoigne dans sa structure et son organisation de l'écart à l'instinct. La pulsion

²⁰ A Rey, Le Robert, Dictionnaire Historique de la langue française, Paris, 2000.

²¹ J Lacan, Le Séminaire livre X, L'angoisse, 1962-1963, Seuil, Paris, 1986, p 101-134.

²² PL Assoun, Le vocabulaire de Freud, Ellipses, Paris, 2002, p 32.

²³ S Freud, L'interprétation des rêves, 1900, PUF, Paris, 1967.

est ce qui détermine le sujet, en l'éloignant de ses déterminants biologiques, et dégage une énergie qui fait tendre l'organisme vers un but « non vital ». Ce but c'est les retrouvailles avec le marquage du langage sur l'organisme. Ainsi, une pulsion a cependant pour source la zone organique (et donc partielle) qui lui a donné le jour, qui a marqué le sujet par un plaisir ou un déplaisir. L'objet de la pulsion est le moyen que la pulsion va/veut utiliser pour atteindre son but.

Le désir est donc, en quelque sorte, par le vecteur des pulsions, un mouvement de retrouvaille avec un non-souvenir, un souvenir fixé dans l'inconscient, de ce qui aurait été la satisfaction première. C'est cette cause, qui est aussi un but, que Lacan a nommé l'objet *a*, l'objet premier "dont on n'a pas d'idée". Cet objet but/cause n'est pas signifiant, il est le souvenir non imaginable de la satisfaction initiale vers lequel l'être humain dirige ses investissements.

Une telle organisation structurelle conduit l'homme à faire l'expérience de l'écart entre la satisfaction obtenue, partielle, insatisfaisante, et le souvenir de la satisfaction recherchée, totale, comblante. Le désir est tout ce qui pousse et tire un être humain vers des retrouvailles avec « quelque chose depuis toujours et a jamais perdu ²⁴ ». Lacan a ainsi cerné le désir comme ce qui « s'origine de la frustration liée à la perte de l'objet *a* ». Il pose finalement que le désir est la relation à un manque, que le désir ne sait pas ce qu'il désire, qu'il veut l'impossible.

Le désir est la nomination de cet « incommensurable », ce vers quoi tend le sujet et qui est innommable, puisque c'est la recherche de la fin d'un manque irréductible.

Lacan a par ailleurs construit la différence entre besoin, désir et demande. Le besoin vise un objet spécifique et s'en satisfait. La demande est formulée à l'adresse d'autrui. Si elle peut se porter sur des objets annexes, si elle peut revêtir une forme dérangeante ou contraire, elle reste en son fond une demande d'amour. Le désir naît de l'écart entre demande et besoin. « Il est irréductible au besoin car il n'est pas relation à un objet réel, mais à un objet fantasmé... il est irréductible à la demande en tant qu'il cherche à s'imposer sans tenir compte du langage et de l'inconscient de l'autre, et exige d'être reconnu absolument par lui ²⁵ », dit Lacan.

²⁴ MJ Sauret, Communication personnelle.

²⁵ J Lacan, Le séminaire, Livre V, Les formations de l'inconscient, 1958, Seuil, Paris, 1966

Lacan place donc le désir comme quelque chose « dont il n'est pas vraiment dans sa nature d'exiger sa satisfaction ». L'accomplissement du désir se fait, dans la réalité, par la recherche et l'obtention du plaisir, mais aussi et surtout par les « manifestations de l'inconscient ». C'est en cela que le désir ne vise aucun idéal, n'est pas moral, ne tente pas d'obtenir une réponse de l'Autre. Lacan précise que le désir est « l'expression d'une convoitise qui tend à se satisfaire dans l'absolu, c'est-à-dire en dehors de toute réalisation de cette convoitise²⁶ ». On pourrait ici rapprocher ce propos du « *desire* » anglais, défini comme « le désir de désir ». Les anglo-saxons ont même avancé le néologisme de « désirance » pour donner à ce concept tout son sens singulier et le différencier de celui du sens usuel à connotation sexuelle.

Dans sa construction, Lacan a posé également, nous le verrons avec plus de précisions plus loin, que le désir est le désir de l'Autre. Il ne faut pas entendre cette formule dans un sens qui ferait du désir un produit social, ou deviendrait une relation entre sujets, entres autres. Le désir n'est pas une notion sociologique. Cet Autre majuscule est à comprendre chez Lacan comme l'altérité radicale qui fonde le sujet et se différencie de l'autre minuscule qui est le semblable, l'alter ego. C'est le lieu du langage dont dépend le sujet en tant qu'il en est déterminé et ce à quoi le sujet fait recours pour mettre de l'ordre dans son monde. L'Autre est la chaîne des signifiants qui au plus profond de l'inconscient relie le sujet aux autres.

C'est parce que les paroles des parents existent avant la naissance du bébé, qu'on a parlé de lui avant qu'il ne naisse et parce qu'il a été baigné dans le langage avant de parler, que le sujet n'advient que dans le discours de l'Autre. Cet Autre du langage imprègne le sujet d'un certain rapport au monde et organise toutes les expériences qui lui sont données à vivre.

1.2) La prise en compte du sujet

Lacan a, en de nombreux points, fait évoluer la théorie freudienne. En choisissant d'articuler son enseignement autour de la notion de « sujet », telle qu'elle sera utilisée dans ces pages, il s'est distingué de Freud qui parlait de « personne », « d'individu ». Pour ce dernier, la notion de sujet n'apparaissait que quand l'objet (du désir) devient le moi et qu'ainsi se concrétise la pulsion narcissique, que je et moi se confondent.

²⁶ J Lacan, op cit.

C'est autour de ce clivage entre « je et moi », que Lacan a construit la notion de sujet. C'est dans l'écart entre je et moi en tant qu'il est créé par le langage qu'il a posé le sujet, sujet divisé en tant qu'effet de signification. Le sujet est issu de l'effet du langage, du sien mais aussi et surtout de celui de l'Autre. Cela lui impose une part d'indétermination, d'incertitude. C'est cette relation constitutive de l'autre dans le langage qui fait dire à Lacan « que le sujet est représenté par un signifiant pour un autre signifiant ». C'est l'écart entre ce qu'il est, ce qu'il dit, ce qu'il ne peut pas dire qui l'incomplète, qui lui barre l'accès à la connaissance de ce qu'il est vraiment. Cette division, cet empêchement, est ce qui entraîne Lacan à l'écriture Sujet barré (\$). Le sujet de Lacan n'est ni le moi de Freud, ni le Je de Descartes. Ce n'est pas le personnage social, ni l'homme idéal. Il est « être de désir » dans le sens où il est ce qui permet et conduit le désir chez l'être humain. A ce titre il ne se manifeste que par les formations de l'inconscient et échappe au contrôle de la volonté. N'y aurait-il pas, à cet égard, manifestations excessives et évitées du sujet dans les gymnases du vingt-et-unième siècle ?

1.3) La psychanalyse, « une praxis de la parole²⁷ »

« La psychanalyse n'a jamais eu la prétention de donner une théorie complète de la vie psychique de l'homme. Elle demande seulement « qu'on utilise ses données pour compléter celles acquises par d'autres moyens²⁸ » dit Marie-Jean Sauret, données qui s'avèrent inopérantes dans certaines situations d'enseignement de l'EPS. Compte tenu de ce qu'est la structure d'un être humain et de ce que l'on peut voir et entendre dans certains contextes, il me semble qu'il y a « des choses que seule la psychanalyse permet de penser²⁹ » :

- Le « ça ne veut rien dire » des professeurs ;
- La violence du malentendu entre professeur et élèves ;
- Le « ce n'est pas moi » des élèves ».

²⁷ Revue EPS, « La revue interroge Françoise Labridy », N° 320, Juillet 2006, Ed Revue EPS, Paris.

²⁸ MJ Sauret, Communication personnelle.

²⁹ MJ Sauret, La psychologie clinique, histoire d'un discours. De l'intérêt de la psychanalyse, PU du Mirail, 1995, p 172.

ne seraient-ils pas certaines de ces choses ?

Leur « en trop » serait du ressort de la psychanalyse, si l'on pose que ses éléments praxiques primordiaux sont :

- l'équivoque de la langue et le choix d'un discours comme témoignage à la fois de la singularité du sujet, de sa division et de l'impossible maîtrise totale de la rencontre avec l'autre ;
- « le hors sens » comme manifestation du désir et de son impossibilité ;
- les liens de jouissance et de la satisfaction.

En cela, la psychanalyse fournit les moyens et permet de penser le Réel en scène dans le gymnase. L'inconfort de l'incapacité à concevoir et dire les raisons et les issues d'une condition est ce qui caractérise ce que j'ai vu et entendu des jeunes professeurs et des élèves que j'ai rencontrés. La psychanalyse, parce qu'elle s'efforce de rendre les sujets sensibles à leur discours et à celui des autres, permet à chacun de repérer ce qui organise son rapport à la réalité quand celui-ci se traduit par des échecs à répétitions et des difficultés insupportables. C'est bien comme une pratique qui pose les limites du sens qu'elle sera utilisée dans ce travail.

La psychanalyse a été inventée pour répondre à « l'hystérie » et ce contexte en fonde son caractère opératoire. Freud a construit un dispositif pour prendre en charge des patients qui étaient atteints dans leur corps de troubles que la médecine n'expliquait pas, faute de diagnostiquer les causes des lésions sur les organes atteints. Les hystériques, décrits par Breuer et Freud³⁰, « ça ne voulait rien dire ». Ce qu'ils vivaient et ce sur quoi la médecine ne pouvait rien dire ni rien faire, se situait, dit MJ Sauret dans une « faille du discours médical ³¹».

Certaines conduites d'élèves ne surgiraient-elles pas dans une faille du discours pédagogique et éducatif? Professeurs et élèves souffrent et ne peuvent rien dire de leur inconfort, comme ne peuvent rien en dire les appuis théoriques en vigueur dans les STAPS. Or la psychanalyse, en parlant autour de cette faille, s'adresse à ceux qui ne tirent pas de leur vie ce qu'ils sont en droit d'en espérer. Pour ce faire, elle considère les choses qui entravent au-delà de ce qu'elles semblent être.

³⁰ S Freud, J Breuer, Etudes sur l'hystérie, 1895, PUF, Paris, 1992

³¹ Op cit, p 120

Ce qui ne va pas dans la vie d'un professeur ou d'un élève ne pourrait-il pas être dû à ce qui, dans la situation vécue dans le présent, les renvoie à ce qu'il ont déjà vécu autrefois dans leur vie ? En cela la psychanalyse imagine une cause particulière là où l'on n'a pas l'habitude d'en supposer. Quand ce n'est « *pas normal que ça n'aille pas* », quand on ne sait pas pourquoi ça ne va pas et qu'on l'accepte comme inéluctable ou qu'on le rejette comme intolérable, la psychanalyse prend le pari de dire que l'on peut en savoir quelque chose. Elle avance que la recherche du pourquoi ça ne va pas est envisageable en s'attachant à chercher « le contenu inconscient des conduites et des discours humains dans ce qu'un sujet dit de ces conduites et discours³² ».

Elle tente, en partant du symptôme de ce qui se montre comme n'allant pas, par association, de remonter jusqu'à laisser entrevoir à celui qui souffre où il place une partie de sa jouissance.

La psychanalyse, à partir de l'enseignement de Lacan, conçoit la jouissance comme ce qu'un sujet exécute inconsciemment (ou pas) pour tenter de réussir à satisfaire ses pulsions. C'est tout ce qui concrétise ce qui en lui le pousse vers ce qu'il croit être la satisfaction totale, les retrouvailles avec le « *das Ding* » Freudien. Cette « chose » est le souvenir de la satisfaction primaire. C'est ainsi que la jouissance, nous le préciserons davantage plus loin, est par essence inatteignable, défaut et incomplétude. A ce titre elle est une satisfaction muette envahissante et exclusive dans la vie d'un sujet.

La psychanalyse part donc du principe que le hors sens peut être entendu pour peu qu'on le prenne en considération sans le reléguer au dérisoire, à l'abjection ou à l'incurable. La démarche de Freud fut nouvelle car pour la pensée européenne et médicale, le symptôme physique est chargé de sens. Mais ce sens est commun, il est symbole, presque signe, et son identification est du ressort du médecin. L'expert peut dire ce qu'il en est des causes et des traitements à suivre pour guérir.

Or, cela sera développé plus loin, le sens, pour un être humain, ne provient que de l'écart entre signifiant et signifié. La psychanalyse soutient que le symptôme est pour le sujet, dans sa plainte, dans sa version pourrait-on dire, ce qu'il en dit et pas ce que le médecin en voit. Ainsi, seul celui qui vit le symptôme et pas celui qui l'aide à en être moins bouleversé, peut lui donner sens, le sien. C'est de cela dont il s'agira quand des professeurs

³²S Freud, *Psychanalyse et libidothérapie*, 1923, *Gesamelte Werke*, 18 Vol, Imago, Londres, 1940-1952, p 211-235.

et des élèves prendront la parole dans cette recherche. Des moments où ils auront la possibilité de dire une partie de ce qui les embarrasse, d'essayer de symboliser ce que la psychanalyse nomme « leur manque à être³³ ».

Dans cette démarche, la psychanalyse se distingue de la psychologie. Car la psychologie transforme des actes en événements et des événements en faits par une relation répétable et catégorisable. Montrer à quelqu'un le sens de ses symptômes, de ce qui ne va pas pour lui, c'est le ramener à la réalité de celui qui lui montre. C'est rentrer dans une logique d'unification du malaise tant dans ses causes que dans ses dénouements.

Or la psychanalyse enseigne que le symptôme n'est que le signifiant d'un signifié refoulé ou forclot pour un seul sujet. Ne soutient-elle pas par là, que ce qui embarrasse certains enseignants d'EPS n'est à prendre en compte que comme le singulier d'une rencontre avec des ou un élève, comme le croisement d'un sujet avec d'autres ? Ne propose-t-elle pas d'envisager qu'en laissant la parole à celui qui est dans l'embarras et pas en cherchant pas à l'aider par du sens en plus, quelque chose pourrait se dénouer ?

On peut en effet se demander si le nivellement du sens suffit à tranquilliser les nouveaux enseignants. Les conduites difficiles des élèves leur sont de plus en plus non-signifiantes, presque autant que certaines informations professionnelles. Constaté la permanence de certaines difficultés peut être éclairé par Lacan qui avertit que « plus il ne signifie rien, plus le signifiant est indestructible³⁴ ». C'est justement parce que ce que montrait les hystériques ne signifiait rien pour lui, mais qu'il tenait leurs inconforts pour une vérité subjective que Freud, en cherchant une façon de faire a eu, poussé par une patiente, l'idée d'inverser les positions de savoir et pas de chercher un sens en plus.

En permettant à celui qui ne va pas comme il veut se dire, il a inventé un protocole qui a permis de faire surgir par la parole une partie de ce qui, en restant non dit, dérangeait la vie du patient. Partant du postulat que les mots agissent sur les maux, par traduction, il a mis en lumière et en « praxis » cette nouvelle organisation du psychisme humain.

Cette relation est imagée par le propos de MJ Sauret quand il dit : « la place de la théorie en psychanalyse est celle de la vérité³⁵ ». Cette précision ne signifie pas qu'elle dise la vérité mais qu'elle opère une fonction de vérité. C'est-à-dire qu'elle soit la cause de ce qui

³³ PG Guéguen, « Eléments pour l'analyse du symptôme », revue La cause freudienne, N° 49, Novembre 2001, « l'Obscur de la jouissance », p 99.

³⁴ J Lacan, Le Séminaire livre III, Les psychoses, 1955-1956, Seuil, Paris, 1981, p 210.

³⁵ MJ Sauret, op cit , p 177

pousse un sujet. La vérité dont il s'agit ici est celle référée à la théorie du discours de Lacan, c'est une des positions, en bas à gauche, sur son schéma des quatre discours (présenté p 29 et 30), celle qui pousse le sujet à agir et à parler comme il le fait.

La psychanalyse est prise ici comme une praxis qui offre le choix au sujet de l'orientation de sa vie en la disant. Une disposition pour qu'il puisse faire avec ce qui l'a défini et s'en éloigner si cela est pénalisant dans son rapport au monde. La clinique et la théorisation de Lacan établissent que c'est le langage qui définit le mode d'être au monde des êtres humains et en fait des « parlêtres ». Cette position théorique vise aussi à délier le sujet des significations reçues depuis et avant sa naissance. Le sujet est alors la part de l'être humain qui peut échapper à toute détermination et qui lui permet de manifester son désir. Le sujet, dit en substance MJ Sauret, est ce qui permet à un individu de répondre par le langage ou par l'acte à un autre être humain et de montrer par là son autonomie fondamentale. Le sujet de la psychanalyse lacanienne est donc la partie de l'être humain qui lui échappe, le détermine, en le différenciant des autres et le reliant aux autres.

La relation entre êtres humains est déterminée par le langage, par la langue, par la parole et par leur différenciation.

Le langage, c'est la concrétisation du pouvoir de différenciation et de symbolisation de l'espèce humaine.

La langue, c'est l'institution, la construction sociale de communication qu'une société retient pour partager le langage.

La parole, c'est l'usage par un sujet du pouvoir de symbolisation dans une langue. C'est ce qui ordonne, articule entre eux, choisit les signifiants (la valeur des mots obtenue par opposition ou association aux autres mots), produit du signifié (les mots en tant que producteurs d'un effet de sens chez celui qui écoute) et contribue ainsi à faire surgir un sujet dans sa particularité.

L'usage de la parole et la conception de la parole en psychanalyse et donc dans cette recherche, seront précisés plus en détail dans la présentation méthodologique à venir.

Le recours à la psychanalyse dans cette recherche ne sera pas la traduction de ce que dit un sujet au moyen d'un sens supplémentaire. Elle prendra au sérieux tout ce qui est dit par ceux qui parlent sans l'accoler à du sens, parce qu'un mot, quelque soit son incongruité apparente dans un discours, est toujours signifiant pour celui qui l'emploie. C'est la vérité de celui qui parle qui s'échappe dans ce mot.

L'être humain, qu'il soit élève ou professeur d'EPS est interprété par le discours qu'il tient, et par tout ce qui lui arrive dans la vie à son insu. La psychanalyse se propose comme une opportunité pour éclairer ce désir d'interprétation quand ce n'est plus possible, quand ça ne donne plus sens pour le sujet. Elle crée un espace où peut advenir le sujet de l'inconscient qui interroge la part qu'il prend dans ce qui le détermine. Elle se propose ainsi comme un éclairage pour voir autrement les liens vérité subjective/savoir, pour compléter, disait en substance Lacan, les béances d'une signification qui ne signifie rien.

C'est dans cette optique que Lacan, dans son discours à la Pitié en 1966, avançait que la « psychanalyse est une praxis du déchiffrement du discours inconscient et de ses effets ». Elle agit de ce fait pour localiser, dans les discours du sujet, les événements, les situations, les mots, l'articulation de ce qui le fait souffrir avec le sens que le sujet y donne. Elle s'efforce donc de recueillir les significations contenues dans le discours d'un sujet et de repérer ainsi le fantasme qui organise son rapport à la réalité quand celui-ci se traduit pas des échecs à répétitions et des difficultés insupportables.

La parole dans cette procédure permet de prendre en compte l'inconscient en tant qu'il est moteur de ce qui arrive au sujet sans qu'il pense en être l'auteur ou le demandeur. Elle est aussi ce qui permet de mettre cet inconscient relief dans le lien à autrui. Car pour la psychanalyse, c'est bien le passage par la parole d'un autre qui fait que l'inconscient est un savoir et la parole un acte. Ce que dit un sujet ne prend de sens que parce qu'un autre sujet l'entend et lui parle. En cela la psychanalyse déplace la conception d'un homme immanent en un sujet produit de l'intersubjectivité. Le sujet de la psychanalyse est incomplet quand il est seul et quand il est en face de l'autre, il n'est pas "l'individu" de la psychologie. Pour marquer cette division, Lacan avance que l'on ne peut pas s'en tenir à l'idée « que le moi du sujet est identique à la personne qui vous parle ³⁶ ».

Dans ce travail, la leçon d'EPS sera prise comme une expérience de la confrontation à la division du sujet. C'est quand des situations d'enseignement sont à la limite du langage, qu'elles ne peuvent plus être dites, qu'elles n'ont plus de signification, que l'embarras surgit pour le sujet qui ne se reconnaît plus. Cette méconnaissance est ce qui dans le cadre de l'EPS, à travers certains agissements ou certaines paroles « hors sens », peut être pris comme effet de Réel.

³⁶ J Lacan, Fonction et champ de la parole et du langage, Ecrits, 1966, Seuil, Paris, p 304.

1.4) Réel, Imaginaire et Symbolique

Parce qu'elle pose les limites du sens comme principes, la psychanalyse s'occupe du Réel, autrement dit de ce qui ne peut pas se dire du sujet. Car du Réel, pour Lacan, rien ne peut en être dit et cela conduit à « définir le Réel comme l'impossible ³⁷».

Le Réel est ce qui dans la réalité du sujet « désigne un point qui échappe ou résiste à la symbolisation de celle-ci³⁸ » résume Erik Porge. Le Réel est le mot qu'emploie Lacan pour nommer ce qui n'est pas en adéquation entre la pensée du sujet et les choses qu'il vit. Le Réel c'est ce qui coince, ce qui cloche et revient comme tel, hors du langage et des représentations. Lacan, au lieu de le concevoir comme « une extériorité (du monde) qui se confronterait avec une intériorité (du sujet) crée dans le sujet une extériorité intime ³⁹», une *extimité*. Il pose ainsi dans un rapport dialectique « l'unheimlichkeit » freudien. « L'inquiétante étrangeté » de l'être humain, c'est son Réel, c'est l'impossible en lui. Pour schématiser cette notion, Lacan a utilisé les trois anneaux Borroméens.

Dans ce nouage, où si l'on coupe un des trois anneaux, les trois se défont, s'allient le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire. Chacun des éléments noue les deux autres et n'a de consistance que des deux autres.

La présentation que fait Yves Delaporte⁴⁰ d'un manuscrit enluminé de la bibliothèque de Chartres, donne une idée assez juste du lien étrange que Lacan établit entre les trois notions.

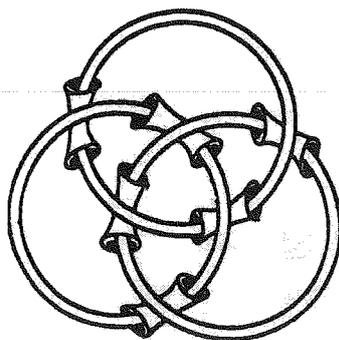
³⁷ J Lacan, Le séminaire LivreXI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, 1963-64, Seuil, Paris, 1973, p 152.

³⁸ Op cit, p 111.

³⁹ Id.

⁴⁰ Y Delaporte, Les manuscrits enluminés de la bibliothèque de Chartres, 1929, in J Lacan, Lettres de l'école Freudienne, N°18, p 265.

Réel



Imaginaire

Symbolique

Le Réel est ce qui limite la réalité dans laquelle se rencontrent professeurs et élèves. C'est ce contre quoi butent les représentations de l'EPS. L'impossible à concevoir dans la réalité psychique et hors nomination, le Réel n'est pas celui de la psychologie. Il n'est pas accessible à l'homme car il n'est pas symbolisable. Il ne correspond pas à la représentation du monde physique que donne la science. Le Réel n'est donc pas la réalité, car elle n'est que construction psychique du sujet, que la façon fantasmée dont il voit le monde, dont il fait avec son désir. C'est au Réel que se confrontent les professeurs d'EPS et les élèves quand ils sont dans des situations impossibles et qu'ils ne peuvent rien en dire. Lacan précise que « le Réel ne saurait s'inscrire que d'une impasse de la formalisation⁴¹», qu'elle soit symbolique (par les mots) ou imaginaire (par les représentation imagées).

Le Symbolique de Lacan différencie le symbole du sens informatique qui lui est attribué aujourd'hui. Si, pour la psychologie, le sens de symbole est un substitut de la représentation, en psychanalyse, il désigne la structure du langage dont dépend l'être humain. Le Symbolique lacanien est donc l'usage de la chaîne des signifiants par le sujet. Il est véhiculé et constitutif de la langue en tant qu'elle permet de nommer, de distinguer, avec ce que l'on sait de sous-entendus et d'incompris. Cette dimension des anneaux Borroméens, fait que la vérité du sujet ne se trouve pas dans la signification de ce qu'il dit.

L'Imaginaire émerge, dans l'enseignement de Lacan, lors du stade du Miroir, par la confrontation du sujet à son image spéculaire et à ce que dit l'Autre de/sur cette image. La dimension imaginaire fait référence à la projection du sujet dans l'image de lui que lui

⁴¹ J Lacan, Le Séminaire livre XXI, Les Non-dupes errent, 1973-1974, non publié.

renvoie le Miroir (et dans la prise de conscience de lui qu'elle induit) mais aussi à l'image de lui que lui renvoie l'Autre (et les autres auxquels il accorde de la valeur). Ce rapport aux autres en tant que référents dans la construction de l'image du sujet est la base des phénomènes d'identification. Le registre imaginaire est celui où le sujet est/a la valeur dégagee par les représentations, les siennes et celles des autres.

Ce qu'avance la psychanalyse, c'est que ce qui relie ces trois anneaux est ce qui prend sens pour un sujet. L'intersection de ce qui se voit, de ce qui se dit et de ce qui se vit est signifiante pour lui. Or l'on sait avec Spinoza que ce qui a un sens pour l'être humain est ce qui est désirable et pas le contraire. Le cœur des anneaux est le creux que Lacan a baptisé l'objet petit *a*, l'objet du désir, le lieu d'où ça pousse à désirer et qui donne le sens du sujet. C'est, nous le verrons, ce « sens » qu'a du mal à prendre l'EPS.

En proposant de s'affronter au réel du sujet, la psychanalyse ne confond pas ce qui est signifiant et ce qui est significatif. Ce que font les élèves n'est pas significatif, c'est signifiant. Ce qui les anime n'est pas seulement la réalité du gymnase, c'est aussi le Réel en eux. C'est pour cela, parce qu'elle est d'essence manquée, que la rencontre d'enseignement est de l'ordre du Réel, de l'ordre de ce qui ne peut pas être dit. Mais ce sont aussi certains emportements intimes qui, faute des mots, passent par la mise en jeu des corps qui témoignent de l'en jeu du Réel dans le gymnase.

La psychanalyse repose sur le principe que le réel est vide de sens mais, ajuste Lacan, « ce n'est que pour autant que le Réel est vide de sens que nous pouvons un peu l'appréhender⁴² ». Car dans les mots se livre un peu de ce qui incomplète l'être humain. N'y aurait-il pas alors matière à entendre un peu du réel des rencontres pédagogiques en donnant la parole à ceux qui y sont impliqués ?

L'incomplétude de structure de l'homme, soutenue par cette trilogie, fait que la psychanalyse n'est pas une théorie entière de la vie psychique de l'être humain. Elle se propose simplement d'offrir ses concepts pour « compléter », dit Françoise Labridy, les théories qui ont été bâties sur d'autres postulats et qui sont inopérantes dans certains contextes, pour certains élèves ou professeurs. Les difficultés des situations d'enseignement et les traitements qui sont proposés en EPS sont de cet ordre. Peut être parce que les déterminations causales de ce que vivent les sujets dans le gymnase ne sont pas ce qu'on en

⁴² J Lacan, Revue *Ornicar*, N°16, 1978, p 12.

voit ou ce qu'ils en disent si on s'en tient à leur énoncé. La signification d'une leçon d'EPS n'est pas exclusivement attribuable par la conscience, elle n'est pas rapportable à un discours unique. Le Réel du gymnase ne permet pas l'unicité du fantasme pédagogique.

Cette position permet alors de développer le registre de l'éprouvé singulier comme cœur de la psychanalyse. « En psychanalyse, on obtient des réponses à la mesure de chacun, on ne formule pas de réponse valant pour tous⁴³ » dit JA Miller. La rencontre entre deux sujets n'est jamais prête à porter. Comme ne l'est pas l'interprétation de la parole. C'est en fait une marge de manœuvre supplémentaire que la psychanalyse propose, un espace pour que chacun puisse trouver une place pour la vérité, tout en construisant une possibilité de vie collective.

La psychanalyse fait apparaître l'éprouvé singulier comme une valeur commune. Elle n'est pas individualisante et ne conçoit la vie de l'homme que dans la relation. La psychanalyse à partir de la grande trouvaille de Freud, a permis de voir combien l'être humain était, de nature, relié à l'ordre symbolique (du langage). Le nourrisson ne peut pas s'humaniser seul, comme l'élève ne peut pas s'élever seul et l'enseignant se construire isolé. Il faut, dans la relation humaine, que l'autre réponde en interprétant pour que le sujet puisse s'entendre. C'est cette réponse interprétative qui transforme le cri résultant d'un besoin en appel et donc en demande. Dans cette interprétation réside l'écart entre besoin et demande et entre ces deux concepts, nous allons le voir, se construit le désir.

Ne pourrait-on avancer que pour partie, c'est en ne pensant pas les demandes des élèves comme telles, en y répondant comme à des besoins, que les enseignants se mettent dans des situations de blocage, de confrontation stériles ? Que c'est en étant dans le registre de l'imaginaire pour affronter des manifestations de réel qu'ils se contraignent à des moments douloureux ? N'est-ce pas en affirmant, comme le faisait un professeur « *ils ne sont pas vrais ces élèves* », qu'est occulté une part du Réel de la leçon ? Parce que dans tout acte d'un sujet, dans toute conduite « *fofolle* » des élèves, il y a monstration d'une partie du Réel, il y a partie de sa vérité. Contrairement à ce « *ils sont pas vrais ces élèves* », la psychanalyse affirme que ces élèves difficiles sont « le » vrai. Ils sont à côté des convenances, en marge des attentes, mais sont une confrontation au Réel qu'on ne peut pas éluder. C'est cela que Lacan

⁴³ JA Miller (sous la direction), « L'os du problème », in Lakant, Coll Rue Huysmans, Navarin-Seuil, Paris, 2003, p 61.

expose en disant « si Freud n'a pas apporté autre chose à la connaissance de l'homme que cette vérité qu'il y a du véritable, il n'y a pas de découverte freudienne⁴⁴ ».

La psychanalyse pose le respect de l'unicité ce qui fait que, parmi tous, la parole d'un peut être prise en compte ; on conçoit que la singularité, ce qui se dit dans ce que dit le sujet n'est pas « collectivisable ». Chaque sujet est différent des autres, même si la spécificité du désir assure les assises de tous les êtres humains. Chacun tire de cette organisation désirante une jouissance, un symptôme et un fantasme singulier. C'est quand ces organisations s'opposent de sujet à sujet que les choses se passent mal dans le gymnase. Ça coince quand « l'un » n'est plus entendu par l'autre. Cette perspective ne permettrait-elle pas de considérer autrement ce que font et disent les élèves ? De considérer leurs attitudes, non comme des phénomènes de classe d'âge ou de classe sociale mais comme les énonciations d'êtres uniques ?

C'est cet usage du singulier, nous le verrons, qui permettra d'étayer notre méthodologie. L'expérience de la psychanalyse se constitue d'événements pris dans leur singularité radicale qui valent pour le collectif. A ceci près que le cas est à prendre en compte parce qu'il fait exception à la loi qu'il contribue à établir. Lacan n'avertissait-il pas « dans le cas, prenez garde à ce qu'il contredit⁴⁵ ». C'est la recherche de ces contradictions, comme éléments de connaissance, que permettront les cas présentés dans ce travail. Ils le seront en repérant les déplacements dans le discours des sujets rencontrés. La schématisation du lien de Lacan sera le cadre de ce repérage.

5) Les quatre discours de Lacan

L'enseignement de Lacan nous dit que le positionnement de chaque sujet se fait dans le lien social selon ce qu'il a nommé la théorie des quatre discours et présenté dans le Séminaire, livre XVII, « l'Envers de la psychanalyse⁴⁶ ». Cette schématisation part du principe qu'un « discours n'est pas seulement un dit, ou même un non dit dont on peut mettre en évidence le dire, mais une position⁴⁷ » qui établit un sujet par rapport à un autre.

⁴⁴J Lacan, Le Séminaire livre XIII, L'objet de la psychanalyse, 1965-1966, non publié.

⁴⁵J Lacan, Ecrits, Intervention sur le transfert, Seuil, Paris, 1966, p 216.

⁴⁶J Lacan, le séminaire livre XVII ; L'envers de la psychanalyse, 1970, Seuil, Paris 1991

⁴⁷A Juranville, Op cit, p 235.

L'invention de Lacan, destinée à éclairer la position de l'Analyste, établit que les relations intersubjectives sont repérables selon les lois de l'inconscient pour peu que l'on tienne compte de l'articulation entre langage (ensemble des signifiants) et parole (choix dans ses signifiants) pour définir la position symbolique d'un sujet au monde. Cette place est marquée pour chaque sujet dans le rapport entretenu entre hors sens et sens, entre sens et jouissance. Cela complète, complique et spécifie la relation imaginaire du sujet à l'Autre, à lui même et aux autres.

Chaque relation humaine est inévitablement médiée par le langage. Cet intermédiaire, que Lacan appelle « l'Autre », est ce qui fait résistance entre deux interlocuteurs. Ce qui fait qu'on ne peut pas dire tout ce que l'on veut dire à l'autre et que l'autre ne peut pas tout entendre de ce qu'on dit. Ce qui participe du malentendu dans certaines leçons d'EPS, c'est que tout discours advient d'une réponse à un autre signifiant.

Un discours, pour Lacan, c'est donc un ordre qui règle les liens sociaux par le biais du langage. Chaque sujet passe, dans son rapport aux autres, d'une forme de discours à l'autre quelque soit son statut ou son rôle. Les élèves et les professeurs parlent dans les cours depuis les différentes places qui vont être décrites.

En construisant ses schémas à partir du lien qui unit analysant et analyste, sont identifiés quatre termes et les quatre places qu'ils peuvent occuper.

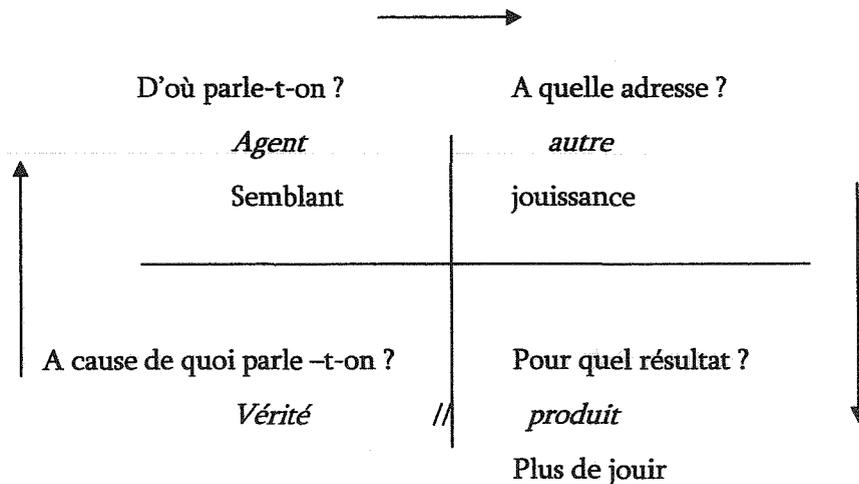
Les termes sont :

- Le sujet (\$), barré par l'inconscient, qui ne peut jamais être complet ;
- Le signifiant maître (S1), qui organise et ordonne les conduites et le lien social ;
- Le savoir (S2), comme l'association d'au moins deux signifiants et ce par quoi se justifie S1 ;
- L'objet, la cause du désir, ce qui est « toujours jamais atteignable » (*Objet petit a*) .

Les places sont celles de :

- L'agent qui caractérise celui qui parle, qui détermine l'action (d'où parle-t-on ?) ;
- L'autre qui caractérise le destinataire de la parole, sur qui porte l'action (à quelle adresse ?) ;
- Le produit qui caractérise l'effet de la parole, résultat du dit du premier et de son effet sur le second (pour quel résultat ?) ;
- La vérité qui caractérise la cause de la parole (pourquoi ?).

Lacan positionne les différents éléments dans l'espace de la façon suivante.



Les flèches signifient les jeux d'influences d'une place sur les autres. Lacan en ne faisant arriver aucune flèche vers la vérité, veut dire que le désir reste impossible à atteindre. En positionnant des barres (//) entre vérité et produit, il signifie l'impossible liaison entre ces deux places.

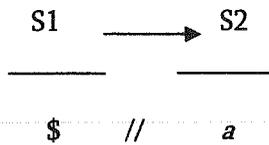
Les paroles émises par les sujets sont donc toutes déterminées dans leur portée, leur signification, leur adresse et leur réception. Il ne peut plus y avoir de paroles « qui ne veulent rien dire » dès lors qu'elles sont émises.

De même, on ne peut plus envisager d'entendre ce que dit un sujet « dans l'absolu », puisque tous les discours que produit un sujet sont pris dans la fait que « le signifié d'un signifiant... ça vient toujours de la place que le même signifiant occupe dans un autre discours⁴⁸ ».

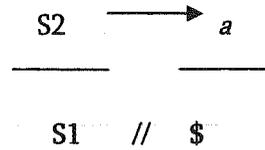
Dans la modélisation de Lacan, si les termes sont toujours dans le même ordre les uns par rapport aux autres, ils occupent des places différentes. Chaque configuration schématise un discours. Chaque discours reçoit le nom du terme qui vient en position d'agent.

⁴⁸ JLacan, Le savoir du psychanalyste, allocution du 3 Février 1972.

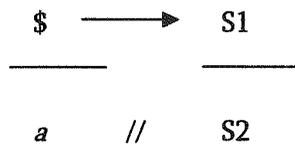
Le discours du Maître



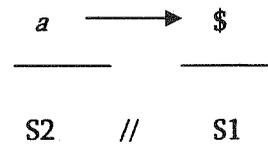
Le discours de l'Universitaire



Le discours de l'Hystérique



Le discours de l'Analyste



En fonction de la composition du schéma, on a une organisation particulière des places et des termes et le contenu et la forme du discours émis par un sujet changent.

Les Quatre discours sont définis pour qualifier les différentes modalités du lien social et pluraliser la société puisque chaque sujet peut passer par ces différentes modalités de discours de manière variable et plus ou moins fixée. Lacan précise « le sens d'un discours ne se procure jamais que d'un autre⁴⁹ » pour dire que cette présentation ne prend sa valeur que dans la mise en perspective des uns par rapport aux autres, qu'en notant les interaction entre eux. Ces quatre discours permettent de rendre compte de la façon dont chaque sujet traite, en produisant du relationnel, le problème de sa singularité et de son ignorance du Réel. Les dissemblances et les liens entre les différentes positions, expliquent, selon Erik Porge, que « l'incompréhension du discours domine ceux qui sont liés par ce discours⁵⁰ ». En posant cela, n'explicite-t-il pas un peu pourquoi entendre l'autre est aussi délicat dans le cadre pédagogique ?

Le « Discours du Maître » permet de conceptualiser l'inconscient dans le champ lacanien en mettant en relation deux signifiants S1 et S2. Il met le signifiant maître en position d'agent et rend impossible l'expression du sujet qui est sous la barre. Et de fait représenté par un S barré. Le sujet dans ce discours disparaît sous le signifiant maître S1 qui l'oblige, le contraint en le représentant.

⁴⁹ J Lacan, Avis au lecteur japonais, Bulletin de l'Association freudienne, N°6, 1984.

⁵⁰ Op cit, p 318.

C'est en cela que se confirme le postulat lacanien d'un sujet représenté par un signifiant S1 auprès d'un autre signifiant S2. Le discours du maître rend compte du fait que le sujet est parlé par l'Autre. « Le discours du Maître ne fait pas agir les hommes au sens propre, il les soutient dans ce qu'ils étaient⁵¹ », dit Alain Juranville pour souligner en quoi ce discours soumet le sujet aux idéaux du moment ou du contexte dans lequel il se positionne en parlant. Ce discours est celui du surmoi qui commande et ordonne et qui promeut le sujet maître de lui et maître potentiel des autres. Cela donne par exemple, dans le champ de l'EPS : « Obéis ! Gagne ! Joue ! Apprends ! Montre ! ». Le sujet, pour parler depuis ce discours, reprend certains de ces signifiants et va ainsi s'identifier à eux de façon explicite ou implicite. C'est de cet écho qu'il peut se dire un élève, un sportif, une fille, un fils, un professeur.

Cette forme de lien social, fidèle à la dialectique hégélienne du maître et de l'esclave, est celle où le maître met l'esclave au travail et tente de s'accaparer le surplus de jouissance qui résulte de ce travail. Cette relation soutient que le maître, par cet apport en plus, ne serait plus dans le manque et la division.

Le « Discours de l'Analyste » est l'envers du discours du maître. Il va contre les identifications. Il met la cause du désir en position d'agent soutenu par le Savoir, S2 et s'adresse au sujet tout en produisant des signifiant maîtres pour celui qui parle. Ce discours défait ce qui paraît évident pour un sujet ou un groupe social. Il laisse entendre le sujet en soutenant une relation entre sujets dans laquelle « le dit de l'inconscient (du sujet qui s'exprime) est soutenu par l'effet de son dit en l'autre (l'analyste qui écoute) », dit en substance Lacan. Ce discours, en posant le savoir comme cause du désir de celui qui parle, interroge le sujet à qui il s'adresse sur le consentement donné à certaines identifications, sur sa position subjective. Il soutient et permet l'idée lacanienne, reprise plus loin dans ces pages, que de notre position de sujet, nous sommes toujours responsables

Le « Discours Universitaire » met le savoir à la place de l'agent et réduit la part du sujet. Dans cette tentative pour maîtriser l'autre par l'intermédiaire de ce qui peut lui être appris par celui qui parle, la vérité subjective de la parole émise est masquée par le poids des connaissances propres au champ d'où parle le sujet. Sans s'interroger sur la validité ou sur les conditions de la production de ces connaissances ce discours répondant aux injonctions

⁵¹ Op cit, p 347.

de S1, le signifiant maître positionné à la place de la vérité qui commande « Sais ! Continue à savoir ! Sais plus ! Enseigne ! », n'invente pas mais transmet. Ce discours reproduit les modèles théoriques en vigueur. Il tire sa justification et sa crédibilité de l'allégeance inconditionnelle à ces modèles et aux connaissances qui les construisent. Le discours de l'universitaire se sert du savoir pour atteindre les objectifs du discours du maître, que ça marche comme prévu.

Le « Discours de l'Hystérique » met le sujet (et donc son symptôme) en position d'agent. Il se barre ainsi à lui même l'accès à la cause du désir et s'adresse à l'Autre (S1) dont il attend la production d'un savoir (S2) sur ce qui cause son désir (a). En questionnant le maître, en remettant son pouvoir en question, il peut être compris comme le symptôme de la castration du maître (l'expérience de sa non complétude, de son manque). La structure de ce discours sera précisée plus loin en détail⁵², en tant qu'elle peut être ce qui soutient la position d'où sont émises certaines conduites et certaines paroles des élèves, celles qui mettent les maîtres si mal à l'aise.

Le grand intérêt de cette schématisation est de montrer que l'on n'entend pas le discours dont on est soi même l'effet. En acceptant que les sujets de la rencontre d'enseignement circulent d'un pôle à l'autre et soient écartelés entre les différentes positions selon les aléas de la rencontre, ne pourrait-on pas permettre une lecture de l'EPS distanciée et de fait un peu plus lucide ? En recherchant d'où proviennent certaines énonciations extrêmes, en s'efforçant de s'entendre dans l'un ou l'autre discours, ne pourrait-on pas envisager un autre rapport au savoir être professeur ? Ne pourrait-on pas interroger le lien entre le savoir et la maîtrise ?

En acceptant d'être déplacé, en se déplaçant, en déplaçant d'un discours à l'autre, n'y aurait-il pas matière à construire quelque chose pour faire face à certaines situations d'enseignement insupportables ?

Il ne s'agit pas dans cette recherche d'appliquer un cas au modèle, ni d'appliquer un savoir achevé. Ni Freud, ni Lacan n'ont avancé que la psychanalyse était aboutie et finie. Ils ont au contraire défendu jusqu'au bout une conception ouverte et en devenir de leur propos. L'usage de la théorie lacanienne des quatre discours ne peut pas dans cette recherche prétendre édifier « le » vrai de la relation d'enseignement en EPS.

⁵² Voir pages 212-220.

Cette présentation, et ce qu'elle laisse percevoir du lien entre sujet, sera le fil rouge de mon propos pour voir que d'à coté du vrai, des choses peuvent être dites. Et qu'elles auront des conséquences sur les vérités de chacun.

C'est en cela que ce travail n'est pas une tentative de remède social « psychopédagogique » qui pourrait prendre en charge les pathologies de l'EPS. Il s'agit d'essayer de comprendre comment faire avec les difficultés de l'EPS sans tenter d'adapter les élèves à l'école ou l'école aux élèves. L'adaptation n'est pas possible, car de structure, il reste toujours un manque, un vide, un incompris, un « incompréhensible » dans la rencontre entre sujets. Il s'agit simplement d'essayer de construire un dispositif pour que l'incompréhension, l'écart entre professeur et élève soit moindre, et plus aussi pénalisant pour les deux parties.

La psychanalyse se différencie des habituels supports de l'EPS car elle « se sépare des sciences expérimentales qui introduisent systématiquement la mesure dans le Réel⁵³», dit Lacan. Elle se range du coté des sciences que Lacan nomme « conjecturales⁵⁴ » – à entendre comme supposition demandant à être confirmée – car, ajoute-t-il, si « l'exactitude se distingue de la vérité, la conjecture n'exclut pas la rigueur⁵⁵ ». Proposer une démarche analytique à la réflexion et à la pratique de l'EPS n'est pas opposé à une approche scientifique de cette discipline d'enseignement et de ses contours universitaires. La psychanalyse permet en plus de poser un regard décalé, de faire en sorte que soient prises en compte « les conséquences de ce qu'elle met à jour⁵⁶ ».

Des ponts seront établis, des connexions tentées avec les paradigmes usuels en EPS. Loin de nous la défense d'une position éclectique (tous les savoirs se valent) ou syncrétique (tous les savoirs se complémentent) ou même arbitraire (un savoir ne s'adopte en partie que pour ce que cette partie agrée).

Il me semble cependant que seule la perception de la différence est significative d'un champ de connaissance. C'est par l'écart qu'on peut affiner les caractéristiques, même si cet écart est parfois inconfortable.

⁵³ J Lacan, Les Ecrits, Fonction et champ de la parole et du langage, p 286.

⁵⁴ id.

⁵⁵ id.

⁵⁶ JA Miller, Op cit, p98.

Dans la perspective de ce travail, la valeur d'une position théorique est ce qui implique des effets dans la rencontre entre êtres humains. Là encore, la position psychanalytique est à prendre comme la vérité/cause qui m'a agit, soutenu et poussé. L'enseignement de la psychanalyse, son usage dans et autour du gymnase, en tant que vérité, sont le cœur de cette recherche, comme ils sont celui de mon parcours professionnel et intellectuel. Car la valeur de la vérité, et celle de la théorie n'échappe pas à la règle, existe en tant qu'elle détermine des actes.

La psychanalyse a donc valeur de vérité pour ce qui me concerne, tant face aux élèves que face aux professeurs stagiaires ou néo-titulaires, parce qu'elle se traduit dans les discours et les actes que je choisis de poser. En effet, les concepts, les mots, la logique analytique ont fait germer des déplacements dans mon approche de l'EPS. Ils me semblent au nombre de trois.

Je me suis tout d'abord efforcé de faire circuler des mots pour dire autour de mes incompréhensions, et pour en inventer d'autres pour contourner ce qui m'est apparu de non "signifiable" dans la rencontre avec les élèves. Par cet autre usage de la parole, des changements de ma façon de faire le professeur sont apparues. En m'efforçant de laisser de l'espace pour le jaillissement des paroles des élèves, et assumant les conséquences des miennes dans les apprentissages et les évaluations. Je m'efforce de faire, dans le contingent, une place aux impossibles, aux possibles et aux nécessaires des élèves. Accepter les remarques d'élèves sur la forme et le fond de mon aide aux apprentissages, entendre des refus de pratique comme autre chose que du dilettantisme, permettre des déformations des situations d'apprentissage, accueillir des propositions émanant des élèves, évoquer en groupe ou en tête à tête le ressenti par rapport à une leçon, sont des éléments qui ont construit des liens d'enseignements différents dans mes cours.

En étant ensuite sensibilisé au rapport entre signifiant et signifié dans "*lalangue*", l'enseignement de la psychanalyse m'a offert une perception différente et supplémentaire ; de ce qui peut se dire en cours. Ce décalage permet, qu'au delà de la première écoute, des apparences ou des actions motrices et des positionnements symboliques des sujets en présence on puisse entendre qu'il y ait du jouir dans le gymnase. A l'insu des "acteurs" de l'EPS, n'y a-t-il pas en effet quelque chose qui serait du « *djouir* » dans la leçon de « sport ». Un jouir du dire. Ce « *djouir* » ne serait-il pas ce qui fait qu'en EPS, discipline du mouvement, la parole ait autant de place ? Passer par la langue dans le gymnase ne pourrait-

il pas alors être envisagé comme une issue pour que ce « djour » ne tourne pas en « déjouir » trop souvent et avec trop de tracas ?

Enfin en rencontrant une communauté de pensée, les analystes, les chercheurs et les enseignants que je côtoie, au CIEN ou dans les « Réunion-cartels⁵⁷ » Nancéens, j'ai bénéficié d'une pratique à plusieurs, comme moyen de faire passer les impasses et les insatisfactions à l'enthousiasme d'un savoir à inventer.

Ces trois éléments ont été mon expérience du fait que s'engager dans le paradigme de la psychanalyse ne laisse pas tranquille, ne laisse pas « dormir sur son fantasme⁵⁸ » dit MJ Sauret. Ce que j'ai perçu dans le désarroi des jeunes professeurs d'EPS m'a semblé propice à questionner d'autres discours qui n'opèrent plus pour camoufler le Réel du gymnase. Mais si cela a été, n'est-ce pas du fait de ma propre inscription dans un autre discours ? N'est-ce pas en arguant d'autres connaissances que certains "bougés" me sont apparus dans mon gymnase et dans mon rôle de formateur ? N'est-ce pas un peu de cette connaissance dont Lacan dit « que nous admirons de ne pouvoir être un savoir⁵⁹ » qui a joué dans l'entreprise de ce travail ?

C'est bien ce « savoir qui ne comporte pas la moindre connaissance⁶⁰ » qui a fait office de vérité dans ces pages. Ce SÇAVOIR, le savoir du « ça » freudien dont Alain Juranville dit « qu'il est par définition un savoir qui ne se sait pas⁶¹ » est ce qui animera mon propos tant parce qu'il est ce qui me pousse que parce qu'il est peut-être ce qui régit « la place du désir dans les apprentissages » en EPS.

La psychanalyse, m'a dit un jour Rose-Paule Vinciguerra, n'apporte pas quelque chose en plus, elle retranche, elle enlève. Elle est sculpture plutôt que peinture. Taille plutôt qu'ajout. Je la vis et la comprend comme telle.

Elle est avancée dans ces pages comme une « autre chose » qui retirerait de sa certitude à l'EPS, qui lui ôterait de ses illusions et de ses désillusions, comme elle l'a fait pour moi. Autre chose qui pourrait essayer de la faire passer de l'exactitude vers la vérité dans son affrontement du nouveau de l'école.

⁵⁷ Ces rencontres impulsées autour de F Labridy, voient se réunir à Nancy, des groupes de 4+1 enseignants d'EPS sensibilisés à la position analytique, pour échanger autour de l'EPS.

⁵⁸ Communication privée.

⁵⁹ J Lacan, Les Ecrits, « Subversion du sujet et dialectique du désir », Ecrits, p 803.

⁶⁰ Id.

⁶¹ Op cit, p 341.

2) L'ECOLE EN DESORDRE

L'institution scolaire, dans certains établissements, vit aujourd'hui des moments tendus. Dans les collèges où j'ai rencontré les élèves, Hanna et Maxime⁶², qui seront présentés plus en avant dans ce travail, les incidents sont nombreux. Ces "accrocs" de la vie du collège, autant ceux qui surviennent entre les élèves, que ceux qui se créent entre professeurs et élèves, me sont apparus comme incompréhensibles. J'ai ressenti cette inconcevabilité, autant pour ce qui concerne leurs causes, que dans leurs conséquences, leur nature ou encore leur fréquence. M'est apparu inaccessible, peut être davantage le fait que les professeurs et les personnels de la Vie Scolaire, confrontés au quotidien à ces événements disaient ne pas en comprendre plus que moi. « *On ne sait pas pourquoi, ils sont comme ça* » dit un professeur d'un de ces collèges « *c'est comme ça, faut tenir* ». Parce que, passés les renvois administratifs, les sanctions, les punitions, les élèves reviennent en cours et en grande majorité semblent garder les mêmes attitudes.

La professeur qui s'est fait raccompagner du collège Jean Macé (où est scolarisé Maxime) à son domicile (trente minutes) en se faisant insulter par un groupe de ses élèves, le professeur qui a été violemment coincé entre son bureau et le mur de sa classe par un élève, l'autre qui s'est fait pousser et enfermer dans un local exigü, incarnent une situation où les professeurs ne sont pas entendus par des élèves aux conduites inattendues.

Cet élève qui refuse d'obéir au professeur qui demande de retirer une casquette en classe, en lui disant « *vas-y fils de pute, viens me l'enlever* », celui qui n'accepte pas de ne plus être admis en cours en arrivant avec trente minutes de retard, celui qui dit ne pas comprendre pourquoi, il ne faut pas pousser un camarade devant un bus lors d'un trajet vers le stade, posent un problème à l'école. En écoutant Hanna dire « *quand il y en a un qui se fait virer, on range tous nos affaires, on se lève et on crie « on veut qu'il revienne, on veut qu'il revienne* » ou encore « *les garçons ici, c'est des jeunes de cité. Dès que la prof elle leur crie dessus, ils se lèvent, ils jettent leurs affaires par terre, ils lui parlent mal. Ils foutent le cours en l'air. Quand elle leur distribue un papier, ils lui rejettent, ou ils le déchirent devant elle. Ils la provoquent. Alors elle les vire, et ils disent « ouais, on a rien fait, laissez nous*

⁶² Deux élèves rencontrés et présentés plus loin dans l'étude de cas.

tranquille » ne peut-on penser comme dit Lacan, « qu'il y a maldonne quelque part ⁶³ » à l'école ?

Ce que j'ai constaté, et ce disent que les professeurs « néo-titulaires » de l'académie de Paris, qui seront présentés plus loin, c'est que dans un certain nombre de collèges et de lycées, de Paris et de l'académie de Créteil, la situation en classe est nouvellement difficile. C'est presque autant le caractère nouveau de cette difficulté que cette difficulté en elle même qui semble poser problème.

Tous les établissements de l'Ile de France ne sont pas concernés, tous ne le sont pas en permanence, mais ceux qui sont tourmentés sont de plus en plus nombreux et le sont de plus en plus sévèrement. J Rossetto, depuis son collègue Pierre Sémard de Bobigny en Seine St Denis (où est scolarisée Hanna) témoigne d'une façon presque archétypale en disant « ça se radicalise ». Il précise dans son livre, « plusieurs bagarres éclatent chaque jour à l'entrée ou dans la cour de récréation, deux cent cas d'incivilité recensés en un trimestre, réunion à dix-huit reprises du conseil de discipline, cinquante cinq enfants exclus temporairement⁶⁴ ». S'il note d'une jolie formule, que les difficultés des élèves au collège viennent du fait qu'ils sont « désaccompagnés », il constate que « le temps de l'école n'est plus celui de l'enfant ». Cruel constat si l'on croit que l'objet de l'école est de donner le temps à l'enfant de devenir adulte dans les meilleures conditions.

Le but de l'éducation est bien d'enseigner aux élèves la faculté de penser, d'éveiller leur désir d'apprendre afin qu'ils acquièrent le goût de l'indépendance et celui de produire du nouveau. Freud octroyait même une fonction primordiale au lycée : « éveiller l'envie de vivre ⁶⁵ ».

Le monde scolaire semble caractérisé, à ce point de son histoire, par des symptômes sociaux qui marquent la présence de quelque chose qui endort l'envie de vivre ensemble. Comment expliquer, qu'au collège Jean Macé de Villeneuve le Roi en Seine et Marne, celui de Maxime, il y ait 49% de réussite au brevet, que les élèves aient 3,67/20 de moyenne en Mathématiques et 5,3/20 de moyenne en français ? Ce qui ne permet pas la réussite des élèves semble au delà des perspectives sociologiques. C'est « *quelque chose* » qu'on ne comprend pas, dont on n'explique pas les causes, avec lequel « *on ne s'y retrouve pas* » disait le CPE de Maxime. Trop de professeurs sont mis en face d'une vérité en actes,

⁶³ J Lacan, « L'étourdit », Autres écrits, Seuil, Paris, 2001, p 462.

⁶⁴ J Rossetto, Op cit ,p 12.

⁶⁵ S Freud, « Pour introduire la discussion sur le suicide », Résultats, Idées, Problèmes, Tome I, PUF, Paris, 1984, p 131.

incompréhensible pour qu'ils puissent faire cours efficacement. Trop d'élèves passent par des positions critiques en devenant adultes pour profiter pleinement de l'école ;

L'impossibilité de l'enseignement est un thème d'actualité et un thème de toujours. N'y avait-il pas, comme le note Victoire Patouillard⁶⁶, des « délits de murmure », des « exaltations », et des « mouvements lycéens » déjà repérés au XIX^{ème} siècle ? Mais, parce que nous sommes à une époque du « je n'en veux rien savoir », dans une période que Lacan appelait, celle de la « passion de l'ignorance », cet impossible ne prend-il pas des allures de drame faute de pouvoir être compris ?

L'école est en péril et cherche la solution dans la société ; or la société ne peut pas lui proposer d'aide. Au contraire, elle attend que l'école prenne cette difficulté à sa charge. Au contraire elle demande à l'école de faire paravent pour cacher, pour « se remparder », comme disait Lacan, et rester telle quelle plutôt que de faire avec pour inventer et continuer. Le social semble conforter la raison de son malaise par le social, en excluant toute responsabilité des sujets qui sont « le social ». Ne peut on penser que si les difficultés sociales ont une influence sur la structure l'inverse est vrai également ? Ce qui va mal dans la vie implique, pourrait on dire, une rencontre encore plus subjective entre professeur néo-titulaire –et même plus chevronnés- et élève. Cette rencontre n'ajoute-elle pas à ce qui va mal dans la vie des adolescents et des adultes ?

Cette position de l'école, qui en choisissant l'explication du social fait interpréter des symptômes sans considérer le sujet qui les manifeste, la psychanalyse choisit de la refuser, en arguant, « pas de symptôme sans sujet ». Ne pourrait on pas entendre alors que les manifestations nouvellement différentes des élèves, sont avant tout des productions signifiantes ? N'y aurait-il pas quelque chose à chercher en tentant d'entendre le symptôme du côté d'une production originale du sujet et pas comme un signe d'appartenance à sa « CSP ou de sa PCS ⁶⁷ », ou à sa classe d'âge, ou à son « origine », comme le fait en substance B Charlot?

L'univers décrit par F Bégaudeau⁶⁸, témoigne d'une non-rencontre (qui n'est pas une absence de rencontre) entre professeur et élèves. Avant que les uns ne sombrent en

⁶⁶ Colloque du Cien, « Moi j'appelle ça du printemps », 2006, non publié.

⁶⁷ « Catégorie socioprofessionnelle, Profession et catégorie sociale ».

⁶⁸ François Bégaudeau, *Entre les murs*, Gallimard, Paris, 2006.

dépression ou que les autres ne décrochent, les « équipiers » de la relation d'enseignement s'imposent mutuellement des tensions qui ne peuvent pas être prises à la légère.

« Que faire d'un élève qui à la fin de sa copie d'histoire géographie sous forme de paroles de Rap a écrit « fils de "bip", je vais t'écraser avec mon scooter, fils de "bip", je vais te rayer de la terre, fils de bip je te bip et la police aussi ? » demandait un enseignant du collège Jean Macé ? « D'autant qu'il dit que cela ne m'est pas destiné bien sûr » ajoutait le professeur. Ne pourrait-on pas penser que ces paroles ne sont pas destinées, en réalité, au professeur, mais qu'il est celui à qui elles sont dites, en vérité, parce qu'il est là ?

L'inconfort et l'incapacité de cet enseignant paraît témoigner du fait que pour assurer une présence face à certains élèves, à certains moments, les professeurs qui sortent de l'IUFM n'ont pas assez du discours technique des compétences « disciplinaires et professionnelles » pour répondre. Elles sont les armes officielles des enseignants, et montrent leurs limites si l'on s'y calfeutre. En n'autorisant pas vraiment à parler en son nom, ni à entendre un peu de la langue de l'autre, elles semblent parfois aggraver le "trop grave" de certains cours, et contribuer à « rayer de la terre » le monde commun que l'école est sensée produire.

Les accrochages entre élèves et école, quelle que soit leur gravité et leurs conséquences, peuvent être pris comme les symptômes d'une école qui coupe les liens intergénérationnels plus qu'elle ne les établit. Ils apparaissent comme les indices d'un système d'enseignement qui, au lieu de préparer les jeunes à s'intégrer dans la société montre comme disait Hanna Arendt, une « rupture consommée, un intervalle inédit⁶⁹ » entre les générations. Les échauffourées et les antagonismes qui opposent professeurs et élèves, sont des manifestations du « bannissement de certains enfants du monde des adultes⁷⁰. » continuait Arendt Elles témoignent de la remise en question du principe de méritocratie pour les élèves et imposent aux jeunes enseignants de trouver des solutions de fortune pour justifier l'enseignement qu'ils sont sensés dispenser.

Ce brouillage, au sens radiophonique du terme, entre adultes et adolescents, Freud l'a montré, participe du "malaise dans la civilisation". Les émeutes des banlieues de Novembre 2005 n'ont-elles pas à leur manière incarné ce malaise ? Les avertissements de Freud retentissent véritablement aujourd'hui comme prémonitoires. Etait-il nécessaire de les vivre dans la collectivité pour en mesurer la véracité ? Je n'en suis pas sûr. Est-il

⁶⁹ H Arendt, La crise de la culture, 1954, Ed Gallimard, Paris, 1972, p 18.

⁷⁰H Arendt, La crise de la culture, 1954, Ed Gallimard, Paris, 1972, p 232.

obligatoire de les vivre dans la relation d'enseignement ? Je ne le crois pas. Sauf à considérer que ce n'est que « du malaise que procède toute notre expérience⁷¹ » comme l'avance Lacan. En ayant vu et en ayant entendu certaines situations de cours, ce malaise ne m'apparaît ni obligatoire ni nécessaire à la construction d'une expérience professionnelle ou d'une expérience de la vie. Recevoir un crachat d'un élève de onze ans quand on est professeur, cracher sur un professeur, debout en face de lui, quand on est un enfant de onze ans comme Maxime, sont elles des expériences essentielles ?

Ce qui semble advenir aujourd'hui à l'école pose problème spécialement au collège, non que lycée et école primaire soient exempts des embarras, mais l'âge des élèves (nous le verrons) décuple la vivacité de leur lien aux enseignants. Ne serait-ce pas un décalage entre le je (psychique) et le nous (social) que constatent les établissements scolaires ? Toutes les manifestations de désordre y résonnent comme des symboles d'une société « où chacun et le bien commun ne coïncident plus ⁷² » dit Philippe Julien, et où le contrat social rousseauiste ne peut plus remplir son office.

Le discours du maître qui faisait que, dans la classe, ça marchait droit lorsqu'il parlait, ne marche plus, ne parle plus aux élèves. « Les quartiers » ne sont plus en cohésion subjective avec l'école. Les élèves dans les cités sont ceux de « L'esquive », le film d'Abdelatif Kechiche, ils remplacent l'image d'Épinal de ceux du film « Etre et avoir » de Nicolas Philibert.

Dans des contextes difficiles, les élèves ne reconnaissent plus l'orthodoxie personnifiée par les professeurs. Ce que ces derniers proposent comme « éthique à tenir », comme nature du lien à tisser n'est plus reçue comme juste et évidente. « Les mots nécessaires, que le maître dit spontanément ne correspondent plus à ce qu'il y a déjà « d'orthos dans la doxa de la cité⁷³ » dit Jean Lombard. Les ambitions d'une cité grecque unie et « parlementant », d'une « communauté nationale consensuelle », posée par De Gaulle, sont remis en cause.

“L'efficace” de la parole du maître n'est plus dans les classes l'écho de la tradition sociale programmée qui la soutenait. Elle ne joue plus son rôle dans la construction des élèves. C'est le désir de recréer la relation à cette parole « symbolique » qu'il faut entendre quand l'école dit qu'elle manque d'adultes. Les chefs d'établissement qui demandent plus

⁷¹ J Lacan, La troisième, conférence au congrès de Rome, 31/10/74, 03/11/74, Paru in Lettres de l'Ecole freudienne, N° 16, 1975, p 177-203.

⁷² PH Julien, Pour lire Jacques Lacan, 1985, Ed EPEL, Paris, 1990, p 78

⁷³ J Lombard, Hanna Arendt, éducation et modernité, L'Harmattan, Paris, 2003, p108

d'adultes (sans spécification de fonction) disent combien l'existence du monde des enfants et des adolescents est dépendant dans sa construction de celui des adultes.

Cet état de fait peut, dans une certaine mesure, laisser penser que dans des établissements, une part du registre symbolique est vécu au niveau imaginaire par les élèves. N'a de valeur que ce(lui) qui se voit, que ce(lui) qui est re-présenté. Ne prend sens que ce que l'on montre, de soi aux autres. Le maître étalon devient le dogme posé par St Thomas. N'est cru que ce qui est vu. On ne vaut que par ce qu'on montre de soi aux autres. François Begaudeau souligne comment les "marques" des vêtements des élèves sont ce qui les représentent aux yeux des autres, camarades et professeurs. Les néo-titulaires que j'ai rencontrés disent comment les actions d'éclats, les bagarres, les altercations avec les professeurs, autant que la possession du dernier lecteur MP3, ou de l'ultime téléphone, posent un élève vis-à-vis des camarades. N'y aurait-il pas là quelque chose à déchiffrer de ce qui chez les élèves, fait autorité, ou confiance, ou respect, selon leur termes ? Comment pourrait on inventer pour prendre en compte cela ?

Le contre coup de ce constat est une impossibilité croissante de la maîtrise de l'acte éducatif tel qu'il est considéré traditionnellement. Le contrat pédagogique défini par Jeannine Filloux, celui qui repose sur la « communalité »⁷⁴ n'est plus de rigueur. Le lien entre l'échec des élèves et le mal-être des enseignants que soulignait A Cordié⁷⁵ dans « le malaise enseignant » est de plus en plus épais. Mais, en se remémorant le propos d'Hanna Arendt, ne pourrait on se dire que cette situation est « l'occasion qui fait tomber les masques...et permettre de s'interroger sur tout ce qu'elle dévoile de l'essence du problème⁷⁶ » ? Le contrat pédagogique doit être réinventé autrement. Il ne semble plus possible de pleurer sur ce qui est perdu, de défendre ce qui n'est plus.

L'enseignement peut être considéré selon la logique de balançoire proposée par Lacan⁷⁷. Le savoir et les normes de conduites sont poussés vers les élèves par le professeur, et elles sont sensés revenir vers le lui sous forme de preuves d'amour des élèves (attitudes et bonnes notes). La balançoire poussée dans certains établissements, ne revient pas comme prévu. Elle est plutôt assimilable à un retour de manivelle, elle revient vite, sèche et

⁷⁴ "Communion intellectuelle et affective entre élèves et enseignant" selon J Filloux, Du contrat pédagogique, L'Harmattan, Paris, 1976.

⁷⁵ A Cordié, Malaise chez l'enseignant, 1998.

⁷⁶ H Arendt, La crise de la culture, 1954, Gallimard, Paris, 1972, p 224.

⁷⁷ J Lacan, « Allocution sur l'enseignement », Autres écrits, p 297.

percutante. Mais elle ne revient pas vide, elle est remplie « d'autres choses » qui désarçonnent et angoissent les professeurs.

En se demandant pourquoi les élèves nouveaux n'acceptent pas que leur soit donné le savoir scolaire, en la forme actuelle, on peut chercher aussi pourquoi, en agissant ainsi, ils désirent se mettre dans une position où ils ne peuvent pas rendre ce que les professeurs attendent ? Pourquoi, construisent-ils leur rapport à l'autre en restant en position de demandeurs insatisfaits faute de faire en sorte que leur demande puisse être entendue, et donc, en partie, satisfaite ?

Le triptyque Don/ Dette/ Gain, qui organise le lien éducatif, est nouveau dans certains établissements. Les choses ne sont plus dans l'ordre. Plus dans celui que présentent les IUFM. Ce qui embarrasse l'école, semble être la confrontation nouvelle à ce que Lacan a nommé le Réel, « l'impossible à supporter ». Cette formule est à prendre dans les deux sens du terme. Impossible à accepter, à porter sur son dos. Mais aussi impossible à soutenir, à épauler, à encourager.

Marc Durand dépeint avec précision et lucidité « la passion et le doute ⁷⁸ » qui étreignent les enseignants d'EPS qui ont à affronter cette situation nouvelle. Les éléments de son propos qui sont repris ici, illustrent de façon très similaires les constatations que j'ai pu faire, aussi bien au contact des enseignants d'EPS néophytes à l'IUFM de Paris qu'avec les stagiaires en situation de l'Académie de Créteil issus du CAPEPS interne ou avec ceux issus des CAPES internes de l'académie de Paris (toutes disciplines scolaires confondues).

M Durand note que les enseignants témoignent de « douleurs riches et diversifiées ». A la difficulté d'exercer face à des élèves imprévus et difficiles, les nouveaux titulaires ajoutent le fait d'être « déracinés, loin de leur famille et de leur région, et tournés vers elles de façon obsessionnelle, comme en témoignent leurs emplois du temps TGV ». Un des jeunes professeurs précisait à ce sujet « *j'ai un emploi du temps TGV. Ils le savent dans le collège que les nouveaux ils veulent redescendre. Alors, pas cours le vendredi ni le lundi, je suis dans le train, entre deux vies. Mais je sais que j'ai choisi la province, encore dix ans et je redescends* ». Ne faudrait-il pas chercher à entendre ce qui dans cet « *entre deux vies* » ne permet pas de s'ancrer dans sa nouvelle ville ? Ce qui, dans le quotidien professionnel, ajoute au désir de ne pas couper avec le terroir ?

⁷⁸ M Durand, Chronomètre et survêtement, Ed revue EPS, Paris, 2002, p 10-29.

Les professeurs qui viennent d'obtenir le CAPEPS interne, que j'ai rencontrés dans des groupes de parole interdisciplinaires à l'UFR de Paris, s'ils ne sont plus attachés à leur province d'origine, ne sont pas dans des positions moins malaisées. Leur inconfort est d'autant plus vif que l'institution qui les employait depuis des années, en étant amenée à les inspecter pour titularisation, les « identifie en difficulté face aux élèves ». Ces professeurs ne sont pas débutants mais, après au moins cinq années d'enseignement, tous sont « encore » en inconfort face aux élèves qui sont dans leurs classes. Tous souffrent sans pouvoir élaborer quelque chose de leur peine. Ce mot semble à prendre dans ces deux acceptions de douleur et de difficulté en écoutant une enseignante de ces groupes dire, lors de notre première rencontre « *enfin une bouée !* ».

« De plus, tous ces enseignants se sentent, continue M Durand, responsables de l'échec de l'école dont les médias se font l'écho ». Ils incarnent et affrontent, « l'inadéquation des formations avec le monde de l'école, l'inadéquation de l'école avec le monde du travail, l'érosion de l'idéal laïc et républicain, l'orientation par l'échec, l'incapacité à intégrer des enfants provenant d'autres horizons culturels ... Ils mesurent chaque jour l'atténuation et la disparition du consensus au sujet de l'utilité sociale et du rôle (et du statut) de l'école et des professeurs ». Ils ont « une vision désenchantée de l'école dans laquelle ils viennent juste d'arriver qui ne jouerait plus son rôle d'ascenseur social et ne serait plus qu'une machine à exclure ».

Car aujourd'hui, au moins autant qu'hier, quand Bourdieu, Passeron, Baudelot et Establet le constataient, il semble bien, comme le note Lacan, que « ne peuvent se servir de l'enseignement que ceux qui ont de famille la recette⁷⁹ ». Ce sont « ceux-ci » qui présentent aux enseignants un Réel autrement, qui ne permet ni à l'un, élève, ni à l'autre professeur de devenir ce qu'ils désirent devenir. Nous l'avons dit, la psychanalyse différencie Réel et réalité. Le monde dans lequel vivent professeurs et élèves, ce qu'ils en voient, et en disent, c'est leur réalité. Mais « ce qui fait la vérité du monde, c'est le Réel⁸⁰ ». A confondre Réel et réalité ne s'expose-t-on pas à se confronter de façon brutale et délicate au Réel ? En disant, « *ils ne sont pas vrais ces élèves* » un jeune professeur, ne témoignait-il pas de cette confrontation impossible à dire ?

⁷⁹ J Lacan, Op cit, p 301.

⁸⁰ J Lacan, Le Séminaire, livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, 1964-1965, Seuil, Paris, 1981, p56-58.

Si l'EPS ne va pas comme elle le voudrait, c'est parce qu'elle est dans l'école. A ce titre elle vit les traumatismes scolaires comme les autres disciplines. Elle les vit même avec une dimension autre qui entraîne les enseignants dans des confrontations physiques plus nombreuses que les autres disciplines. Les données de l'Autonome de solidarité de Paris (assurance juridique des professeurs) recensent que 69% de ses interventions relatives à des "actes de violence physique sur professeur" recensées en 2005, concernent des professeurs d'EPS.

La surprise, parfois étrangement surprenante, des enseignants d'EPS confrontés au Réel de certains élèves, pourrait s'expliquer parce que le gymnase à longterm a été épargné par les problèmes sérieux avec les élèves. Les cancre et les perturbateurs redorment leur blason en « Gym », ou en « Sport ». Ils étaient efficaces tant du point de vue de l'attitude que de celui de la performance et la parole du professeur d'EPS au conseil de classe faisait souvent contre poids. L'EPS en constatant aujourd'hui que ça se passe mal aussi sur son terrain est en train de subir une vexation narcissique qui la laisse désemparée.

Les valeurs sûres et entérinées sur lesquelles elle se reposait le sport et ses inutiles jubulations, l'effort et la compétition, ne font plus recette auprès des élèves. De la même façon, l'accès aux valeurs du « SSSRAC »⁸¹ gravé dans la loi et que l'EPS prétendait promouvoir, n'est plus automatique ni évident. Tels qu'ils sont proposés ces concepts « moraux » paraissent provoquer sans ambages des « décontentements ». Ils ne semblent plus permettre que les élèves accordent aux professeurs le crédit donné au Sujet Supposé Savoir. Celui qui permet le transfert et, de surcroît apprentissages et quiétude dans les cours.

Car c'est flagrant, même si paradoxalement « le plaisir, la joie commune, l'engouement, sont plus présent en EPS que dans toute autre discipline », constate M Durand, le gymnase produit lui aussi du mal-être.

Cet état de fait peut s'expliquer peut être par ce que les élèves qui aiment bien « y » aller, n' « y » vont pas pour faire ce que le professeur a prévu qu'ils « y » fassent. Ce qu'il attend d'eux en répondant aux dogmes scolaires ne répond plus à leurs attentes. Cet écart est certainement une source supplémentaire de déception, d'incompréhension et donc de conflit. N'y aurait-il pas alors quelque chose à construire pour que les exigences du professeur et les attentes des élèves puissent converger autrement que vers la concurrence ?

⁸¹ "Santé, Sécurité, Solidarité, Responsabilité, Autonomie, Citoyenneté", Programme du cycle d'adaptation, BO N° 29, 18 juillet 1996.

Devant « le manque de civisme, l'absence de repères, le changement de valeurs, le relâchement du tissu social, l'agressivité et la violence⁸² » que repère JL Ubaldi, les professeurs ne peuvent que constater la rupture entre ces élèves et eux comme un fait accompli. N'est ce pas parce que son caractère est non délibéré, inexpliqué, et évènement né « d'un chaos de problèmes⁸³ » comme dit Hanna Arendt, que cette rupture est plus occultée que traitée en EPS ? Et alors dans une logique symptomatique n'est ce pas ce qui explique quelle ressurgisse sans cesse et toujours dissemblable ?

Certains se disent alors que si l'école ne va pas aussi bien qu'elle le voudrait, c'est parce que l'abandon des méthodes impositives d'enseignement a mis à découvert une absence de désir d'apprendre chez les élèves. Ou encore, sur les traces d'Edgar Morin, que la perte de sens dans le cadre de l'école n'est que le pendant de la perte de sens global que connaissent nos sociétés « post-modernes ». Mais ce genre de description macroscopique, ne permet pas de savoir les causes singulières des refus de chaque élève. Car chacun a bel et bien, une histoire « personnelle » qui le met en but aux attentes et aux demandes de l'école d'une façon particulière et unique. Si les conduites réfractaires de certains élèves ont le même résultat, ne peut-on penser qu'elles ont des raisons, pour peu que leurs auteurs en parlent, qui s'avèrent intimes ?

Sinon, quel fatalisme, quelle impuissance. En acceptant que d'autres motifs soient en jeu dans ce qui ne va pas, ne peut-on pas envisager de comprendre un peu des motifs qui poussent un élève à ne pas vouloir faire cours et un professeur à ne pas pouvoir faire cours ? Ne se donne-t-on pas ainsi l'espoir et les moyens de faire quelque chose pour que ça aille moins mal ?

Cette autre voix/voie est celle qui avance que l'école en troubles pose en son cœur la dialectique entre subjectif et social. Dans sa quiétude ce rapport est considéré comme naturel, dans ces discordances, il est pris comme une pathologie. Or, il me semble que dans les deux cas, il n'est que manifestation de la structure humaine qui ne peut pas toute s'inscrire dans une forme polie (du verbe polir) de lien avec les autres.

Les élèves qui posent problème à l'école sont des élèves à qui l'école pose problème. N'est ce pas parce qu'ils sont là sans vraiment savoir pourquoi, qu'ils vivent une scolarité sans signification ? Le contexte du collège ou du lycée est signifiant pour tous les élèves, même, et peut être finalement davantage, pour ceux qui s'y trouvent mal. C'est peut être le

82 JL Ubaldi, Dossier EPS N° 64, « L'EPS dans les classes difficiles », Ed Revue EPS, Paris, 2006, p 9.

83 H Arendt, La crise de la culture, 1954, Ed Gallimard, Paris, 1972, p 39.

fait de ne pas s'y re-trouver qui impulse des conduites transgressives et agressives. La subjectivité de chacun devenant le ciment friable de la sociabilité de tous.

L'école se confronte dans cet esprit, au fait que l'élève n'est pas un être de besoin(s) mais un sujet de désir. C'est à ce titre, nous verrons plus loin ce qui caractérise le fait d'être sujet, que l'élève est, de structure mais aussi par les effets de contexte, un sujet normatif, au sens ou l'entend Canguilhem. Il est capable d'instaurer ses propres normes, de produire des discours nouveaux et dérangeants. C'est bien parce que ce que produisent les élèves n'est pas reconnu par ceux qui les encadrent, qu'ils sont difficiles. C'est parce que leur singularité ne fait pas sens pour les autres que tout rapport d'échange est problématique. C'est parce que la fonction communicative de ce qui est dit est brouillée par la fonction subjective que les liens dans l'école sont aussi délicats et peu compréhensibles. Les rapports entre professeurs et élèves, montés dans les extrêmes de l'intenable, sont pris aujourd'hui pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire pour non objectifs.

Une telle situation souligne, d'une part, la confrontation entre les élèves tels qu'ils sont et tels que les professeurs voudraient qu'ils soient, et d'autre part entre les professeurs tels qu'ils sont et tels que les élèves ne veulent plus qu'ils soient.

Ne pourrait on envisager que c'est dans, et de cet écart entre sujets réels et sujets imaginaires que quelque chose, adossé au symbolique pourrait se construire ? Quelque chose qui redonnerait un ordre scolaire.

Car l'école est en désordre, plus qu'en difficulté. Ce désordre, qui fait que, l'on soit dedans ou que l'on y assiste, on constate, pour reprendre l'expression de JY Rochex « un brouillage des frontières de l'échec⁸⁴ ». Certains poussent les conditions socioéconomiques en raisons majeures des embarras de l'école. D'autres des motifs socioculturels, d'autres encore avancent, sans grande mémoire, des causes « ethno-génétiques » aux emportements désorganisateur des élèves. Tant et si bien que pour tous les « acteurs sociaux » le doute s'est installé quant aux fonctions et au rôle de l'institution scolaire. Les professeurs se demandent ce qu'ils doivent y enseigner, les élèves s'interrogent sur ce qu'on peut en espérer. Les élèves substituent le droit de réussite scolaire au droit d'accès à l'école. Les enseignants, et l'administration les y poussent, remplacent l'obligation d'enseigner par l'obligation de rendement. On assiste en fait, autant pour le professeur que pour l'élève, à une survalorisation de l'utilitaire et à une disparition des humanités.

⁸⁴ JY Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, Paris, 1995, p 83.

La démocratisation de l'enseignement secondaire a conduit plus de 90% d'une classe d'âge à entrer en classe de sixième, et plus de 60% de ces enfants deviennent bacheliers. Le taux d'accès de chaque groupe social aux différents niveaux de formation a augmenté. S'en tenir aux données sociologiques ne permet pas de comprendre pourquoi certains élèves issus de conditions socio-familiales défavorisées acceptent la relation avec l'enseignant et le savoir tel qu'il est proposé, et de fait réussissent à l'école, et pourquoi d'autres le refusent et sont en échec. Raisonner par masse, par classe, par catégorie c'est pousser à confondre le collègue unique et l'élève unique.

Ne pourrait on pas tenter de voir en quoi ces refus, et ces échecs dans leurs conséquences pénibles pour les enseignants et pour les élèves sont liés à l'histoire singulière de chaque élève ? Ne serait il pas intéressant, dans les perspectives que cela laisse entrevoir, de saisir comment la subjectivité de chacun, exacerbée par les conditions environnantes, définit le rapport d'un élève à l'enseignant, à l'enseignant d'EPS et à l'école ? N'y aurait il rien à gagner à se demander comment la subjectivité de l'enseignant joue en miroir un rôle fondamental dans son lien aux élèves qui lui sont confiés ? Ne pourrait on envisager un prolongement singulier à ce que Erwin Goffman nomme la « sociologie des circonstances⁸⁵ » ?

Le lien qui se tisse, quoi qu'il en soit, entre professeur et élève, semble être le parent pauvre des travaux qui étudient l'école. L'expérience de la sociologie lycéenne présentée par F Dubet⁸⁶ par exemple, ne dit rien des rapports entre élève et professeur. Elle ne précise pas en quoi les « nouveaux lycéens » et les « héritiers », occupent des positions différentes vis-à-vis des professeurs. Elle ne dit pas en quoi l'étayage symbolique et imaginaire qu'offrent, malgré eux, les enseignants sont des éléments qui peuvent influencer de façon radicale les destinées scolaires, même des « futurs ouvriers ». L'expérience scolaire n'est pas la même pour tous les « nouveaux lycéens ». Et si ce parcours et ses retombées sont singuliers, malgré toutes les ressemblances, c'est en partie parce que les rencontres avec des professeurs y jouent un rôle déterminant. N'est ce pas dans ce cas également (et uniquement peut être) dans l'intersubjectivité entre élève et professeur, et dans leurs incarnations sociales, que peut se concevoir la notion de « sens » ?

Une telle perspective autoriserait entre autre à reconsidérer le « sens » qui est parfois embrouillé et embrouillant à l'école. Le sens, nous le préciserons plus en détail, ne peut être perçu que comme quelque chose de dualiste. Quelque chose qui incite, qui pousse mais aussi

⁸⁵ E Goffman, *Stigmate*, Ed de Minuit, Paris, 1975

⁸⁶ F Dubet, *les lycéens*, Ed du Seuil, Paris, 1991.

quelque chose vers lequel le sujet tend, auquel il aspire. Le lien d'enseignement en offrant des points d'accroche non voulus à cette poussée et à ces aspirations peut apparaître central et incontournable pour qui s'intéresse à l'école.

L'école semble, de surcroît, oublier qu'elle s'adresse à des adolescents, et, que cette période de la vie, on peut ici objecter à JY Rochex qui pose le contraire, est, une période naturelle de la vie. Elle n'est pas exclusivement une conséquence sociale. Elle est, dit Freud, le symptôme de la puberté. Wallon ajoutait que « l'être humain est génétiquement social par suite d'une nécessité intime⁸⁷ ». Cette nécessité, dans ses composants psychiques sera précisée et mise en œuvre plus loin dans ce travail. On peut cependant dire que s'il y a une adolescence pour l'être humain, ce n'est pas un fait sociétal, c'est un fait structurel. La forme et l'encadrement que lui donne la société des adultes est sans nul doute un élément majorant dans les difficultés que connaissent le collège et le lycée.

L'adolescence pousse l'être humain à s'émanciper de ce qui le régulait jusqu'alors, à refuser les figures adultes qui lui servaient de repères. Ce refus, pour des jeunes ayant vécu une enfance chaotique est d'autant plus violent et radical. Pour se sentir exister, se sentir réel, et affronter l'angoisse du nouveau de leur vie, ils ont besoin de déterminer ce qu'ils ne sont pas. Les professeurs, sont ceux qui font les frais de cette dynamique d'évolution. Parce qu'ils re-présentent une image adulte ils sont pris comme ce qui peut permettre d'affronter, pour s'en libérer, le « fantôme d'autrui que chacun porte en soi ⁸⁸» dit H Wallon. C'est cet affrontement que vivent aussi, nous le verrons souvent dans la surprise, les enseignants. Ils découvrent dans le désarroi que la construction d'un être humain passe par l'inscription dans le champ social, et que cette confrontation fait d'eux, comme le précise Hanna Arendt « les représentants du monde » pour leurs élèves. C'est dans ce lien entre intime et social que se jouent les « clocheries » de l'école, et que peuvent s'imaginer des voies de pacification.

On pourrait alors avancer que dans les difficultés de l'école se résume l'affrontement d'élèves qui préparent leur avenir en refusant le présent des professeurs. Refus d'autant plus violent que leur vie les a éloignés de ce que leur propose l'école et que les professeurs ne sont pas avisés qu'ils ont à jouer ce rôle plénipotentiaire.

L'école n'est elle pas bancaire aussi parce que les enseignants ne savent pas qu'elle doit être conservatrice, et pas réactionnaire? En avançant que « c'est justement pour

⁸⁷ H Wallon, ; L'évolution psychologique de l'enfant, 1941, Ed Armand Colin, Paris, 1968

⁸⁸ id

préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice⁸⁹», Hanna Arendt soulignait combien devait être préservée cette nouveauté et l'introduite comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux. La philosophe souhaitait que par rapport au mouvement général de la société l'école reste la dépositaire du discours de l'éducation. Cela, semble-t-il, engage à penser les adultes de l'école comme responsables du monde dans lequel ils accueillent les enfants, comme responsables des conduites de transition, de changement, bricolées par les jeunes. Pour cette raison, on ne peut pas penser l'école ébranlée d'aujourd'hui sans penser le lien d'enseignement comme prépondérant dans la nature de ce qu'elle vit. Et s'il l'est c'est parce que les êtres humains sont les êtres de langage, des « parlêtres » comme l'a dit Lacan.

Le langage structure toute l'expérience scolaire des enseignants comme des élèves, or l'école ne semble focalisée que sur le rapport AU langage et pas sur le rapport DANS le langage. Cette différenciation, pose d'un côté le langage comme outil dont la maîtrise technique facilite ou pénalise la communication et instaure le rapport au savoir (cf les travaux de Charlot⁹⁰), et de l'autre le langage comme condition de l'inconscient et donc des liens intersubjectifs.

En effet, le professeur qui parle, l'élève qui parle, en plus, en dessous, de la banalité du « moulin à paroles », laissent passer des paroles pleines. Leurs dits en faisant une coupure signifiante, en disant plus ou autre chose que ce qu'ils veulent communiquer, font effet de sens. Cet effet induit sera interrogé dans ces pages comme ce qui pourrait causer rupture ou rencontre dans la classe.

C'est en tous cas en oubliant que « ça » parle dans les classes, que l'école ne se donne peut être pas tous les moyens pour embrasser ce qui lui pose problème aujourd'hui. Le sujet/professeur ne s'efface pas derrière son discours professionnel, quelque soit son zèle, sa qualité pédagogique, ou au contraire sa gaucherie ou son inexpérience.

D'autant qu'en face, les élèves eux, ne masquent plus qu'ils parlent « en vérité », pour reprendre une expression qu'ils emploient fréquemment aujourd'hui. En ne considérant pas que derrière les « maîtres mots » du discours officiel et derrière « l'en vérité » des élèves, il y a comme dit Lacan du « mi-dire », ne s'ampute-t-on pas d'une chance supplémentaire pour faire le point sur ce qui ne va pas à l'école ? La rencontre avec le professeur se joue dans le fait que chaque sujet au sein de la langue, choisit des mots pour

⁸⁹ H Arendt, Op cit, p 247.

⁹⁰ B Charlot, E Bautier, JY Rochex, « Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs », Armand Collin, Paris, 1993.

dire, et pour se dire, qu'il se construit dans et par sa « *lalangue* ». Et que ses mots ont des effets de signification au delà de ce qu'ils veulent dire « lexicalement ». Les effets de ce qui est dit, parce que les deux protagonistes avec leurs mots, en disent plus long qu'ils ne croient, ne devraient ils pas être la matière privilégiée à considérer pour éclairer les oppositions qui perturbent les classes ?

S'attacher au contrecoup des paroles prononcées par les professeurs et entendues par les élèves, ne peut être que renforcé si l'on s'enseigne des propos de JY Rochex qui avance que les « mauvais élèves (ceux qui sont en échec scolaire et ceux qui mettent l'école en échec) pensent que pour réussir, il faut écouter la maîtresse, et pas écouter la leçon ⁹¹ ».

En ne pensant pas l'acte éducatif comme une rencontre de langage, l'école semble interdire que se concrétisent toutes les tentatives d'émancipation subjectives des élèves. Ce qu'ils disent n'est pris que comme ce qu'ils ont dit, et pas comme ce qu'ils demandent.

Leurs paroles comme leurs actes, qu'ils suppléent et renforcent souvent, sont reçus dans une logique exclusivement dichotomique. Ce qu'ils disent est bon, accepté ou mal et refusé. Or c'est l'équivocité qui régit ce que dit et fait un sujet. Un professeur est le même en face d'une classe sans jamais être à l'identique dans ce qu'il a à offrir de lui aux élèves. Un élève est le dépositaire d'une parole qui le signifie d'une façon toujours différente à ses yeux et aux yeux des autres.

En oubliant que cette double face est un des effets qui peut provoquer le fait qu'un élève, comme dit Freud « se fasse rage contre lui-même » et que par désir de survie, il reporte cette rage contre les autres autour de lui n'hypothèque-t-on pas toute chance de rencontre intergénérationnelle ? En n'entendant pas l'équivocité des élèves ne les pousse-t-on pas à faire valoir par d'autres moyens, moins attendus, moins entendables, ce qu'ils sont, ce qu'ils veulent devenir ? Tenir le cap d'une exigence scolaire, tant au niveau de la formation, de l'instruction que de l'éducation n'est pas antagoniste, avec l'acceptation de paroles dites d'autres lieux, sous d'autres formes.

N'y aurait-il pas, avançant dans ce sens, moyen pour réfléchir autrement que ce qui fait obstacle à l'école est ce qui est différent entre le professeur et l'élève ? Que ce qui les désunit est antérieur et extérieur à leur rencontre dans la classe ? Si les enseignants pouvaient rencontrer un moment pour entendre leur discours à travers l'équivocité de ce qu'il recèle, ne se créerait-il pas la surprise de s'entendre comme des sujets pris dans l'usage d'une langue qui les dépasse ?

⁹¹ JY Rochex, Op cit, p 130

S'engager ainsi, pose que les conflits nouveaux qu'affronte l'école sont le signe de son pouvoir révélateur de ce qui lui pré-existe, et donne aux heurts et aux écarts entre professeur et élèves une autre teneur.

N'y aurait-il pas possibilité de penser alors le moment scolaire comme susceptible, pour peu qu'on s'en donne les outils, de bouleverser les clocheries que les liens sociaux et l'histoire de chacun induisent ? Un tel projet ne devrait-il pas passer par l'invention d'un dispositif pour faire en sorte que professeurs et élèves soient sujets de l'élaboration de ce qui les dérange ?

L'école ne semble pas penser que cela soit possible, en ne s'attardant pas à ce que la subjectivité fait surgir comme problème dans le concret des cours. Pourtant une position qui questionnerait l'intersubjectivité pénalisante autoriserait à penser différemment le pourquoi « ça » ne va pas en classe, et à imaginer autrement un « comment aider les maîtres et les élèves ».

La psychanalyse soutient que ce manque est à concevoir comme une « *atopia* » (étrangeté en grec). En offrant par sa praxis et son corpus de connaissances comme « un mode de vie, car elle permet de se repérer dans le monde d'une façon particulière⁹² » dit Maire Hélène Brousse, la psychanalyse ne suggérerait-elle pas un autre angle d'approche du lien scolaire quand il ne prend plus de gants ? Quand il saute aux yeux aux oreilles et aux corps des enseignants et des élèves sans ménagements ? La forme que prend la rencontre d'enseignement, dans certains contextes, déplaît tant à l'école, qu'elle a choisi, dans une réaction naturelle, de la rejeter, de l'occulter, de la refouler. Mais ne sait on pas depuis Freud que ce qui est refoulé ressurgira un jour, autrement ?

La relation nouvelle et déroutante, et l'inconfort impossible à gommer quel induit, sauf à exclure les élèves, la psychanalyse invite à la prendre en compte en ne l'ignorant pas. Pour peu qu'on se souvienne de Freud qui disait qu'on ne peut s'habituer au déroutant qu'en surmontant de « grandes répugnances⁹³ », on doit alors examiner un comment faire neuf pour entendre les jeunes professeurs. Quand ils appellent les élèves « *pourris, fous, sauvages, barrés* », ils témoignent que c'est bien en effet de dégoût qu'il s'agit. Quand ils parlent de ces élève, n'est-ce pas de leurs impuissances à les prendre en charge qui les « *dégoûtent de faire cours... du métier...d'être prof* » qu'ils parlent ?

⁹² MH Brousse, Sports, psychanalyse et science, Ed Puf, Paris, 1997, p 55.

⁹³ S Freud, Résultats, idées problèmes I, Ed PUF, Paris, 1984

Pour quoi ne pas alors distinguer comme une issue possible, la prise en compte des situations rencontrées autrement ? A les prendre pour en apprendre quelque chose, et pas pour les comparer avec ce qu'elle auraient du être dans l'idéal, ne pourrait on pas identifier partie de ce répugnant? Cela impose alors d'envisager de lire l'école en déchiffrant ce qui se cache derrière les conduites problématiques, car à l'école, et en EPS, les relations sont vécues sur le mode de l'évidence. Eh bien ce qui ne va pas, ce n'est pas évident ! C'est tellement peu évident que les professeurs le répètent à l'envi, « *ça n'a pas de sens, c'est n'importe quoi, ces élèves ça ne veut rien dire* ».

Ce que montrent à voir les élèves, est dénué de ce que Ferenczi appelait « l'hypocrisie professionnelle ». Les élèves usent des us à rebours et ils déploient leur sens dans leurs mots et dans leurs actes jusqu'au « pas de sens » avec une volonté ostentatoire. Alors, les professeurs disent comme JL Ubaldi, que les bonnes manières, la politesse, le « respect » sont battus en brèche par le « non respect, par la grossièreté, par le sans gêne des élèves »⁹⁴. Ici l'enseignement psychanalytique peut renseigner la lecture de l'école. Lui qui soutient qu'il n'y a pas de sens ultime, définitif ou certain hormis celui du sujet, lui qui ne voit dans le sens que celui que commande sa jouissance, sa "joui-sens" comme dit Lacan.

En s'essayant à considérer le "trop" des conduites et des mots de certains élèves comme leur « sens-jouit », comme ce qui détermine leur rapport au monde, ne permettrait-on, pas de faire entendre autrement leur impossible et par voie de conséquences le pas possible des professeurs ?

Il me semble que c'est la prise en charge de cet impossible qui est le sens de l'école car, malgré leurs fanfaronnades, dans leurs monstrations, les élèves attendent que la solution vienne de l'autre.

Ce travail, en prenant conduites et paroles comme des indices qui peuvent faire enseignement (au sens où Lacan le prend, c'est-à-dire de ce qu'ils nous enseignent), entend proposer une manière pour envisager de ne pas les lâcher dans cette attente. Il se propose de le faire depuis le gymnase, depuis le lieu de l'EPS, considérée ainsi comme un prisme singulier.

⁹⁴ JL Ubaldi, Op cit, p 9.

3) L'EPS EMBARRASSEE

3.1) Une nouvelle donne

Le premier temps de cette recherche va porter sur la précision du champ d'interrogation et sur la clarification du secteur d'investissement. Ces pages s'attacheront à poser un regard décalé sur l'EPS contemporaine. Nous allons commenter certaines propositions en construction concernant les « élèves difficiles », les « classes difficiles ». Ces offres de l'EPS tentent d'analyser les causes des difficultés rencontrées dans les gymnases et présentent des « façons de faire avec ».

Le commentaire qui sera fait, orienté par l'enseignement de Lacan, permettra de proposer de nouvelles réponses aux impasses présentées.

L'EPS est une discipline d'enseignement qui offre un moment et un lieu dans l'école où les élèves se voient proposer de vivre des expériences motrices à travers la pratique de différents APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques). Comme toute discipline scolaire, l'EPS poursuit des finalités et se donne des objectifs éducatifs fixés par la loi.

De façon habitée, cette pratique connaît l'adhésion quasi automatique des élèves. Tous, bien sûr, ne sont pas passionnés ou excellents, mais tous y vont de « bon cœur ». Si un sondage récent montre que cette « matière » n'est que leur troisième préférence, le contexte du gymnase, et le cœur sportif de ses enseignements, font que beaucoup des élèves « sont joués par le jeu de l'EPS ». Cette formule reprise de celle de Pierre Parlebas, témoigne du fait que lorsque les élèves rentrent dans une leçon d'EPS, la structure sportive qui la constitue entraîne de fait les élèves vers les enjeux que l'EPS poursuit. En étant « joués par le jeu », les élèves, par l'essence même des activités, par leur logique interne, dans la jubilation des corps, adhèrent à l'EPS.

On peut constater cependant que depuis quelques années (une dizaine peut être) les difficultés que connaît l'école se retrouvent aussi en EPS. Et, si jusqu'à présent, le gymnase avait été relativement épargné par les turbulences et les débordements, ce n'en est plus le cas. Les cours d'EPS sont aussi le tableau de conduites d'élèves atypiques qui perturbent le bon déroulement des cours tel qu'on peut le concevoir. Un cours dans lequel un professeur transmet un contenu destiné à faire acquérir à ses élèves de quoi réussir leur scolarité et par

voie de conséquence leur vie d'adulte, et où les élèves font de leur mieux pour s'approprier ce contenu.

On peut remarquer que les conditions d'enseignement difficiles sont, dans le gymnase, plus rapidement extrêmes (transgressions, refus des propositions du professeur, insultes, passage aux actes physiques violents). Cette constatation est peut être à mettre à l'actif du fait qu'en EPS les élèves ne sont pas assis, tenus en respect par des pupitres et éloignés physiquement les uns des autres. Le corps à corps est d'emblée possible et est même sollicité par certaines APSA. De plus, le professeur, loin de l'abri de son estrade et de son bureau, est dans l'impossibilité de voir en permanence tous les élèves devant lui. L'autonomie et le travail en groupe souvent mis en scène dans les gymnases ajoutent également aux prétextes et aux opportunités d'inconfort.

L'EPS des établissements « pas faciles », ceux que certains professeurs rencontrés dans cette recherche appellent les « lycées punition », témoigne d'une rupture de la tradition du gymnase, « brisée par l'événement et pas par la pensée », pour reprendre l'expression d'Arendt. Si ça ne se passe plus comme avant sur le terrain de l'EPS, ce n'est pas du fait de la discipline ou du législateur, c'est de celui des élèves. Ce sont les conditions d'enseignement qui, en changeant, ont obligé les enseignants qui font face, ceux qui les forment ou réfléchissent aux « choses de l'EPS », à chercher d'autres façons de faire cours. Force est de constater que c'est ce que les élèves font vivre aux professeurs qui induit des remises en question et des reconfigurations conceptuelles et professionnelles, et que ce ne sont pas ce que les théories impulsent. En mettant l'EPS en difficulté, les élèves ne pourraient-ils pas permettre à l'EPS de se repenser ? Au lieu de « psychologiser » les élèves en question en tentant de les faire correspondre à des « types » de problèmes, ne pourrait-on pas envisager, en cherchant à le faire avec eux, de partir de ce qu'ils sont, de leur réel ?

Ne pourrait-on pas également penser que ce qui est proposé en EPS, comme la façon dont cela est présenté, n'incitent pas les élèves au choix et au respect du lien social tel que l'école et à fortiori la société sont en mesure d'attendre d'eux ?

Au lieu de spéculer sur le fait que l'EPS est en difficulté parce que les élèves ne sont pas faciles, on peut inverser le constat et dire que si les élèves ne sont pas faciles en EPS c'est aussi parce que ce que leur propose l'EPS est difficile pour eux. Ils ne sont pas conformes aux attentes des enseignants et là où il y avait conjonction, des divergences apparaissent.

Supports aux apprentissages, rapport à l'autorité, procédures pédagogiques semblent mises en échec dans les formes accoutumées.

Ne peut-on pas alors se dire que les élèves actuels, dans ce qu'ils ont de nouveau, en mettant l'EPS en difficulté, vont l'obliger à chercher de nouvelles réponses aussi bien dans les objectifs poursuivis que dans les moyens utilisés pour les atteindre ?

Il ne s'agira pas dans ce travail, pour reprendre les termes d'Hannah Arendt, ni de « déboulonner le passé, ni de dessiner un futur utopique⁹⁵ » ; il s'agira d'essayer de comprendre pourquoi « même » en EPS, cela ne se passe plus aussi bien, plus aussi facilement. Pourquoi les attitudes des élèves changent-elles ? Pourquoi ce qui leur est proposé en EPS non seulement ne parvient plus à endiguer ces changements, mais alimente-t-il certaines conduites « pénibles » ?

Si « Ça » ne se passe pas comme prévu dans les gymnases c'est parce que l'autre, l'élève, dérange, se refuse et insécurise professeur et théoricien. Il y a entre eux « *l'intervalle inédit* », « *l'éclipse du monde commun* » qu'annonçait Hannah Arendt⁹⁶. L'EPS est en train de vivre une dialectique de la rencontre qui désunit. Une rencontre frontale, obligée par ces élèves nouveaux qui ne sont pas comme on voudrait. C'est peut-être leur télescopage avec des programmes très précis et des formations (initiales et continues) moins précises qui embarrasse l'EPS et fait que, sur les stades aussi, on vit les symptômes d'une école en difficulté.

Les élèves dans le gymnase, aussi, sont difficiles, imprévisibles et incontrôlables. Ces termes génériques sont utilisés pour désigner des conduites transgressives, violentes, insolentes qui sont autant de monstrations non seulement d'une « non envie d'apprendre » mais aussi d'un refus de l'éducation du physique par le sport en la forme proposée comme d'un déni du lien avec le professeur chargé « d'éduquer physiquement ».

Les professeurs, avec leur désir de transmettre, sont face à des élèves qui ne sont pas prêts ni à apprendre, dans le meilleur des cas, ni à être en cours dans certains autres.

Les contextes bienveillants des « stages de PLC2 effectués en province » sont de peu de secours face à certaines conditions de « cités » telles que les découvrent les néo-titulaires de Paris ou des académies de la région parisienne.

L'ambition de ces professeurs n'est parfois ni d'enseigner, ni seulement de faire bouger les élèves, mais d'être en cours dans une relative paix sociale. Les objectifs avoués de

⁹⁵ H Arendt, *La crise de la culture*, 1954, Gallimard, Paris, 1972, p 26.

⁹⁶ Op cit.

ces professeurs sont alors de faire en sorte que ceux qui veulent suivre le cours puissent le faire malgré les autres. Et ce challenge est celui de « Sisyphes de banlieues⁹⁷ » qui, à chaque rentrée scolaire, voire chaque semaine, doit retisser un lien qui permette que le cours puisse avoir lieu d'abord, se déroule ensuite et qu'enfin, éventuellement, des apprentissages soient envisagés.

On peut avancer quelques suppositions pour expliquer cette situation peu enviable et encore moins acceptable.

Le sport, qui a longtemps été présenté de façon entière et sans transformation aux élèves, ne couvre plus les différences entre les demandes des professeurs et celles des élèves. Son voile agonique, de performance et de jouissance inutile est déchiré par l'organisation scolaire du contenu de l'EPS. Puisqu'il faut apprendre des compétences et qu'il faut le faire à l'identique des autres disciplines (en étant attentifs, concentrés, laborieux) les élèves ne sont plus partants. Ils le manifestent paradoxalement en partant des gymnases. S'ils restent, c'est pour faire partir le professeur ou pour faire partir le cours vers ce que le professeur ne veut pas, pour refuser de s'engager dans les apprentissages proposés. Ils refusent le « PACS » qu'on leur propose.

Seul l'engagement des enseignants dans la relation intersubjective parvient à les y ramener. Il faut convaincre, amadouer, discuter, argumenter, pour mettre les élèves en cours (comme on dirait en route). Bien sûr, il ne s'agit pas de dire ici que l'EPS se résume à l'établissement d'un lien singulier et « affectif » entre élève et professeur. Mais personne ne peut dire que ce n'est pas la condition *sine qua non* de toute tentative d'apprentissage, sans même parler de réussite d'apprentissage.

La qualité, la pertinence des contenus ne semblent que secondaires ! Non que cela soit de seconde importance, mais la chair de la leçon arrive après, une fois le rapport établi. Sans doute une séance inadaptée aux élèves, au contenu irrecevable envenime-t-elle la situation. Mais la meilleure des leçons, la plus adaptée, la plus didactiquement juste n'a aucune chance d'exister et de se dérouler dans un climat d'apprentissage si quelque chose ne s'est pas noué entre le professeur et les élèves.

Car il n'y a pas d'engagement du sujet élève dans la leçon sans consentement intime et ce, quelque soient ses déterminismes, quelque soient les conditions socioculturelles extérieures. Et c'est dans la rencontre, dans ce qu'est intimement le professeur, dans ce qu'il

⁹⁷ J Meard, S Bertone, « Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves », dossier Revue EPS N° 38, Ed Revue EPS, Paris, 1998, p 5.

montre de lui aux élèves, dans la façon dont il accueille ce qu'ils lui adressent que se joue le ratage ou la réussite.

Que l'on parle de sport, de compétences, de tâches, de situations problèmes, que l'on se demande quelle est la matrice disciplinaire de l'EPS, qu'on s'interroge sur les intentions qu'on prête, les effets qu'on suppose, autant à l'EPS en elle-même qu'à la manière dont elle est utilisée en tant qu'objet d'enseignement, si quelque chose du professeur n'a pas accroché quelque chose de l'élève, l'EPS n'a pas lieu. C'est de ce quelque chose que cette recherche va tenter de parler.

L'adhésion des élèves au cours d'EPS est paradoxale. Elle est liée aux APSA, à la façon dont elles sont mises en scène, au mode de relation que le professeur met en place avec ses élèves, au rapport qu'il leur propose, aux relations qui s'organisent entre les élèves de la classe, mais tous ces facteurs ne sont que des éléments amplifiant l'adhésion ou le refus.

Parce que, pour certains élèves, comme le dit Maxime⁹⁸, *« ça arrive sans contrôle. Parfois, on sent qu'on est pas d'accord avec le prof, avec ce qu'il dit ou qu'il nous fait, on ne sait pas quand et pourquoi on veut ou pas, parce que c'est plus fort que nous »*. Parce que pour d'autres, c'est la logique du tout ou rien, que c'est *« une fois bien, une fois rien »*, dit une jeune enseignante rencontrée à l'IUFM de Paris dans le cadre de *« l'accompagnement à l'entrée dans le métier⁹⁹ »*. Aujourd'hui, l'engouement systématique et permanent des élèves laisse la place à une probabilité d'adhésion contingente et temporaire.

Et c'est cette incertitude qui met l'EPS mal à l'aise. De ce fait, l'enseignement de l'EPS devient aléatoire et pourtant le traitement de cet aléa est loin d'être au cœur de la formation des enseignants.

Un infime pourcentage des jeunes professeurs rencontrés à l'IUFM de Paris est averti des phénomènes psychiques de l'adolescence, des rapports subjectifs entre adulte et adolescent, de la dissymétrie des relations entre élèves et professeurs. Ceux qui le sont ont souvent glané ces informations par des lectures personnelles et *« grand public »* (revue *Psychologie magazine*, émissions de TV).

⁹⁸ Un des élèves présentés dans la deuxième partie de ce travail

⁹⁹ Cette structure sera présentée plus loin. Elle est ce qui a donné une partie du matériel clinique de ce travail

On pourrait dire que si L'EPS n'est pas en parfaite santé, c'est surtout parce que ses acteurs ne savent pas de quoi ils souffrent. La santé c'est, selon G. Canguilhem, « l'état d'inconscience que le sujet a de son corps¹⁰⁰ » et « la conscience du corps est donnée par le sentiment des limites des menaces des obstacles à la santé », alors l'EPS en s'éloignant d'un fonctionnement sans heurt, en ayant perdu « le silence des organes » est en crise de conscience. « La santé c'est l'innocence organique¹⁰¹ » ajoute Canguilhem, l'EPS est donc en train de perdre son innocence.

Pourtant, on en parle de ces « élèves qui ne veulent pas apprendre¹⁰² ». Méard et Bertone, les auteurs de ce slogan, contribuent depuis vingt ans à la construction d'une EPS qui pourrait faire avec « les élèves qui refusent la recherche des règles, des principes de l'action efficace... chez lesquels on constate un déficit global de sens ». L'option des auteurs est d'affirmer « qu'il est vain de penser qu'on peut intéresser les élèves uniquement par le biais de l'intervention magistrale, sans se poser la question des savoirs qu'on leur propose ». Fort de cela, ils règlent l'EPS de façon à ce que les élèves modifient leur rapport aux cours. Ils construisent ainsi une EPS sur-réglée. Règles de Sécurité, Règles Institutionnelles, Règles Groupales, Règles des Jeux Sportifs et Règles d'Apprentissage devant être acquises par les élèves, pour être dépassées et permettre une autonomie vis-à-vis d'elles. On pourrait, au demeurant, s'interroger sur le fait que l'obéissance à la règle devenant la loi, il n'y ait plus d'éthique active. On ne fait pas quelque chose parce que c'est mal, mais parce que c'est interdit ! On en fait plus quelque chose par désir, mais parce que c'est autorisé...

Le rapport à la règle et à la loi n'est pas identique, il n'est pas le même que le rapport à celui qui l'incarne, la négocie. Respect et transgression ne sont, dans bien des cours auxquels nous avons assisté, qu'effet de sujet. Ce n'est pas tant ce qui est dit, que comment c'est dit et par qui c'est dit, qui implique respect ou transgression.

Bien entendu, cette voie de la règle-toute n'est pas à négliger pour tenter d'aider les professeurs en difficulté. Mais comment peut-on aussi rapidement occulter une réflexion sur la nature et la forme de « l'intervention magistrale », celle là même qui va donner les règles ? Comment peut-on ne rien dire des liens qui existent entre le sujet élève et le sujet professeur ? Si l'on souhaite contribuer, comme l'affirment Méard et Bertone, « à faire de l'EPS un lieu d'appropriation de savoirs disciplinaires mais aussi un lieu de vie pour tous les

¹⁰⁰ G Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, 1966, PUF, Paris, 1972, p 60.

¹⁰¹ G Canguilhem, *Op cit*, p 59.

¹⁰² *Revue EPS* N° 259, p 61-64 , 1996

enfants et les adolescents », peut-ont faire l'économie de penser ce qui structure « la vie » des enfants et des adolescents, notamment le rapport à l'adulte ?

Si l'EPS est embarrassée aujourd'hui, c'est parce que les boulons des élèves ne rentrent plus dans les écrous de l'EPS. L'embarras, dit le dictionnaire, est « une situation confuse, un tumulte, un tracas, un obstacle qui s'oppose à l'action, qui cause des désagréments ». Embarrasser signifie « mettre des obstacles qui gênent la circulation, gêner dans les mouvements, troubler ». Autant de définitions ne peuvent pas résumer la totalité de ce qui se vit parfois en EPS, mais toutes imagent ce que les enseignants connaissent en cours. Il ne s'agira pas ici de débarrasser l'EPS, mais de chercher à comprendre la nature de cet embarras. Il s'agira également de se souvenir qu'en espagnol, « embarazada » signifie « être enceinte ». D'autres horizons s'ouvrent alors à tenter de faire naître quelque chose de la situation épineuse qui se développe dans les gymnases.

La structure de ce qui organisait l'EPS depuis le début des années quatre-vingt a fait feu. Méard et Bertone ont dressé de façon très précise et très complète ce qu'il en est de cette structuration des cours en EPS. Les différentes voies d'enseignement utilisées en EPS sont recensées et commentées dans le Dossier numéro 38 de la revue EPS¹⁰³. Les auteurs, en partant du principe que la Revue EPS est le témoin privilégiée des formes diverses de transmission, permettent de voir combien dans les choix « professionnels » de l'EPS le facteur humain est absent pour parvenir à l'autonomie des élèves, objectif prioritaire sinon le principal, dans cette discipline. Le sujet de l'EPS est absenté.

Depuis 1987, date à laquelle je suis devenu enseignant d'EPS, pour faire en sorte que les élèves apprennent et que les professeurs enseignent en EPS avec le meilleur rendement didactique possible (rapport entre temps passé en cours et volume de contenu d'enseignement acquis), de nombreuses procédures ont été tentées. On assiste aujourd'hui à une multiplication de publications sur le « comment faire l'EPS », en écho peut-être à la mouvance et à la diversification des conditions d'enseignement.

La présentation, qui sera faite ici, d'un certain nombre de propositions actuelles pour élaborer un « comment faire de l'EPS avec des élèves difficiles » repose sur une sélection subjective.

¹⁰³ Op cit.

Si je ne connais pas Jacques Méard et Stéfano Bertone, j'ai des relations amicales et professionnelles avec Jean-luc Ubaldi, Didier Delignères ainsi que Marc Durand, et j'ai partagé les bancs des amphithéâtres de l'UFR STAPS de Clermont-Ferrand avec Nathalie Gall-Petitfaux et Luc Ria. Ces précisions pour dire que ce sont les conversations passionnées que nous avons eues et la relative connaissance de leurs travaux qui m'ont conduit à les mettre en lumière dans ces pages. Tout ce qu'avancent les auteurs me semble être de véritables tentatives pour imaginer une solution qui serait « efficace » avec certains élèves. Cela dit, on constate en regardant leurs propositions que ce qui fait l'essence et donc la réussite ou l'échec d'un cours d'EPS, n'est pas abordé, faute d'avoir été pris en compte.

En relevant ce manque, depuis l'enseignement de la psychanalyse, on se donne les conditions pour faire surgir des questions quant à ses origines et ses conséquences. C'est fort de cet intérêt pour la liaison de ce qui est vécu dans le gymnase, avec ce qui pousse en amont et ce que cela induit en aval, que l'on pourra poser le terreau de la présentation clinique des professeurs et des élèves de l'EPS embarrassée.

3.2) L'oubli du lien d'enseignement, le constat de Méard et Bertone à propos de l'autonomie en EPS

La lecture qui va être faite de l'ouvrage encyclopédique des deux auteurs est à prendre à la fois comme un état des lieux de l'EPS et une analyse des présupposés sur lesquels sont construites les pratiques en EPS. Cette analyse laissera apparaître des impasses et des obstacles, comme des ébauches d'ouvertures dans la prise en compte du lien d'enseignement comme facteur de rencontre ou de ratage dans les gymnases. Les éléments entre guillemets sont extraits du dossier EPS N° 38.

« Le discours professionnel se spécifie, depuis vingt ans, par l'absence d'indication sur l'intervention de l'enseignant » et par conséquence sur la nature et la prise en compte de la relation élève/professeur. Les types d'intervention du professeur sont catégorisés en « disparaître », « inciter », « négocier », « imposer ». Ces actions concernent le rôle de « faisant apprendre », de la façon de s'y prendre pour faire apprendre, mais les bases de la relation, qui permettent que le discours pédagogique même ait lieu, ne sont pas considérées. La préférence va à la transmission des informations, enjeu unique de l'EPS. « La communication, l'échange entre élève et professeur est hors sujet » disent Méard et

Bertone. Cette désaffection est à mettre au compte de la recherche permanente menée en EPS pour rendre les élèves autonomes. Cet objectif finalement ayant tendance à déresponsabiliser le professeur puisque son objectif est de faire en sorte que les élèves puissent se débrouiller sans lui. Créer des relations, se servir du lien entre professeur et élèves ne semblent pas être des éléments d'enseignement compatibles avec les objectifs de l'EPS. L'attitude de l'enseignant discret et des élèves motivés est présentée dans les articles de la Revue EPS comme « allant de soi ». C'est en laissant les élèves autonomes qu'on leur permet de devenir autonomes... Jamais n'est évoqué le fait que la relation entre élèves et professeurs (celle qui permet l'apprentissage) est l'aboutissement d'une construction mouvante et évolutive. « Le manque de précision sur les conflits interindividuels, creuse le fossé entre le terrain et la théorie... donne le sentiment d'artificialité aux propositions didactiques ». Les praticiens se détournent des productions théoriques, refusant le sous-entendu selon lequel « il suffit de proposer quelque chose d'adapté pour dissiper les conflits et établir une réelle transaction du savoir » ou que « il n'y a pas d'imprévu dans la situation d'enseignement ».

Méard et Bertone constatent que, pour les enseignants en difficulté ou les novices, des renseignements sur les stratégies à mettre en œuvre pour rendre compatibles leurs exigences professionnelles et les attitudes des élèves, manquent cruellement.

L'intervention de l'enseignant, la relation qui s'établit entre lui et la classe, entre lui et les élèves sont gommées de la quasi-totalité des recherches et des publications en EPS. Les professeurs disparaissent derrière les constructions didactico-pédagogiques. Le sujet doit disparaître derrière le personnage du professeur.

Les articles de la Revue EPS, témoignages des pratiques de terrain, montrent cette « volonté inconsciente » de ne pas s'aventurer par là. Loizon¹⁰⁴ par exemple, alors qu'il décrit des conditions d'enseignement difficiles, et des rencontres avec des élèves très peu motivés qui « recherchent en permanence la rupture du contrat didactique », ne propose aucune « attitude à adopter », aucune « manière de donner les consignes », aucune forme de relation avec les élèves. Cet auteur mise de façon « classique sur la différenciation des contenus, sur des évaluations critériées, sur de l'interdisciplinarité ». Il laisse entendre qu'en donnant du sens aux savoirs proposés, les difficultés liées aux attitudes s'atténuent. L'intervention du professeur dans cet article est résumée à « des rapports de force » qui en dernier recours

¹⁰⁴ Revue EPS N° 192, 1985.

pallient l'échec des autres dispositions de l'enseignement. Lefevre¹⁰⁵, Bosetti¹⁰⁶, Pontabry¹⁰⁷, adoptent le même paradoxe. Ils décrivent des conditions difficiles d'enseignement et proposent des pistes de résolution pédagogique-didactiques. Si, dans ces articles, on fait allusion à « de nouvelles relations », rien de ce qu'elles sont ne transparaît. On note la position moins frontale, moins autoritaire du professeur et le « climat de liberté » qu'il instaure, mais rien n'est explicité sur la nature de ce choix de positionnement.

Cette discrétion semble à mettre sur le compte de la poursuite de l'objectif visant à rendre les élèves autonomes. « L'EPS, dit le législateur, participe de façon spécifique à l'éducation à l'autonomie¹⁰⁸ ». Dans la façon spécifique qu'a choisit l'EPS « le professeur doit être absent », « les différends interpersonnels et les façons de les résoudre sont évacués ». Le « seul conflit décrit est le conflit cognitif ». Aucun indice n'est donné sur les dénouements professionnels des conflits qu'imposent des élèves qui « ne jouent pas le jeu ».

Comme ils constatent que les attitudes des enseignants sont minorées dans les articles de la Revue EPS, Méard et Bertone remarquent que le recours aux formes de groupement pour transformer l'attitude des élèves « reste une entrée secondaire » pour « la profession ». Les agencements d'élèves ne sont pas décrits comme une dynamique sociocognitive ou socio-affective susceptible de changer le rapport des élèves au savoir ou le rapport entre professeur et élèves. « Ce désintérêt pour les choses du groupe » semble « la suite normale de la tradition scolaire qui depuis toujours a minoré les aspects relationnels de la situation d'enseignement ». On peut constater là une autre preuve du désir de mimétisme scolaire dont souffre l'EPS. En mathématiques, en français, les formes de groupement ne sont guère originales et ne font pas l'objet de publications solides, pourquoi devrait-il en être autrement dans une EPS qui veut faire comme les autres ? On peut postuler que les considérations « psychosociologiques qui sous-tendent ce qui a trait au groupe sont considérées par l'EPS comme hors paradigme ». Aucun des articles recensés, ne fait mention d'une incursion explicative dans ce pan de la théorie. Les phénomènes de groupe ne sont jamais posés comme éléments de réflexion ou de prise en compte dans les propositions.

Quand des propositions utilisent « le groupe », c'est pour réunir les élèves de façon artificielle et imposée, pour mettre en place « une solidarité opératoire ». Evaluer ensemble, parer ensemble, établir un projet de jeu à plusieurs. Un but commun est poursuivi

¹⁰⁵ Revue EPS N° 248, 1994.

¹⁰⁶ Revue EPS N° 198, 1986.

¹⁰⁷ Revue EPS N° 191, 1985.

¹⁰⁸ BO, N029, 18 juillet 1996, Programmes d'EPS de la classe de sixième.

collectivement, mais rien n'est dit de ce qui se passe au niveau des relations au sein de ces petits groupes. « Les communications entre personnes au sein de la leçon sont asservies à des impératifs didactiques », « le groupement est utilisé pour susciter un surplus de motivation à apprendre. Le travail de Castagnon¹⁰⁹ semble bien solitairement constater et rechercher « les bénéfices des relations nouvelles établies entre élèves et entre professeur et élèves à l'issue d'un travail par groupe ». L'auteur, en inversant les priorités, puisqu'il a annoncé comme objectif « l'amélioration des relations interindividuelles », note, sans aller plus loin dans son analyse, « la dynamique insufflée, créatrice d'une véritable communauté scolaire ». A aucun moment ces articles ne font allusion aux travaux de Filloux¹¹⁰ ou d'Anzieu¹¹¹ ou de Freud¹¹², aux processus inconscients qui régissent les groupes et organisent les relations affinitaires et donc les résultats du travail en commun.

Mais cet « oubli du groupe » révèle un « décalage important entre ce que font les enseignants d'EPS et ce qu'ils disent (écrivent) d'autre part ».

A travers ce symptôme, Méard et Bertone lisent la volonté pour l'EPS, de 1984 à 1996 « d'affirmer son identité par des savoirs spécifiques et de considérer, par conséquent, le « reste » comme secondaire ». On peut de façon honnête dire que non seulement ce « reste » est ce qui a permis à l'EPS de se structurer en tant que discipline scolaire, mais que les savoirs spécifiques finalement identifiés par les programmes, n'ont pas réussi à convaincre ni de leur spécificité, ni de leur pertinence. Les grands thèmes, comme l'autonomie, la responsabilité, la citoyenneté, ne sont pas l'apanage de l'EPS. Elle n'est pas la seule à les offrir aux élèves dans l'école. Les compétences et les connaissances ne sont pas très loin de ce que proposent d'autres structures d'apprentissage des choses du corps et de la motricité.

Quelques rares articles présentent néanmoins la description d'attitudes de professeur face aux élèves. Certaines sont directives, tel l'article de Roméo¹¹³ qui parle « d'importantes régulations psycho-socio-affectives » pour décrire les règles minimales auxquelles l'élève doit se soumettre pour « découvrir qu'ici, c'est le professeur qui dirige ». Ce premier temps du rapport enseignant/élève mis en place, le rôle du professeur consiste pour l'auteur, à éviter toutes les invectives entre élèves, « à privilégier les relations non violentes entre eux ». Mais cette forme de relation est imposée aussi par les conditions d'apprentissage, puisque sont proposées des situations où les élèves passent à tour de rôle sur un unique

¹⁰⁹ Revue EPS N° 194, 1985.

¹¹⁰ JJ Filloux, *Champ pédagogique et psychanalyse*, PUF, 2000.

¹¹¹ D Anzieu, *Le groupe et l'inconscient*, Dunod, 1975.

¹¹² S Freud, *Psychologie des foules et analyse du moi*, 1921, In *Essais de psychanalyse*, Payot, Paris, 1981.

¹¹³ Revue EPS, N° 216, 1998.

atelier. Cette position de dépendance de la classe au professeur, ce contrat unilatéral explicitement directif sont rarement avoués dans les écrits professionnels.

Les professeurs d'EPS semblent n'avoir que deux alternatives. Soit ils disparaissent derrière les situations qu'ils proposent, soit ils sont omniprésents sur le front d'une éradication anticipatrice des relations susceptibles de troubler l'ordre du cours. La majorité des articles montrent les enseignants à côté des élèves, les incitant, les stimulant de façon plus ou moins précise, en fonction de leurs comportements. On peut évoquer Lagarrigue¹¹⁴ qui dresse un algorithme des interventions-type du professeur, là encore uniquement un « aide à l'apprentissage ». Ses actions ne visent qu'à « faire trouver des solutions », en reste au pôle diactico-pédagogique et l'auteur n'évoque pas ce qu'il en est de la relation avec les élèves.

L'impression qui ressort de toutes ces présentations est que le travail sur les contenus, dans le fond et dans la forme (que faire exécuter et comment le présenter aux élèves) suffit à solutionner les problèmes relationnels. L'enseignant propose et les élèves se mettent au travail. Si ce n'est pas le cas, c'est que le fond ou la forme des propositions est à améliorer.

Or, les nouveaux élèves défont ce canevas d'enseignement. « *Ça ne sert à rien de seulement proposer quelque chose de bien, de préparer une jolie séance sur le papier. Pour que la classe tourne, il faut se mettre en scène et les amener à accepter de travailler* », dit un jeune professeur rencontré dans cette recherche.

Le rôle d'incitateur à résoudre des problèmes (Badreau¹¹⁵), de provocateur de changement de représentation (Fernandez¹¹⁶) ne fonctionne plus. Cette dynamique où « l'objectif que vise le professeur doit devenir le problème de l'élève » n'est plus opérative, c'est l'élève qui devient le problème du professeur.

On note toutefois quelques textes qui proposent une entrée par « l'affectif ». Levieux (F et JP)¹¹⁷ exposent comment « sécuriser les élèves en expression corporelle » et soulignent que la façon de présenter les contenus est déterminante dans leur acceptation par les élèves.

¹¹⁴ Revue EPS, N° 256, 1995.

¹¹⁵ Revue EPS, N° 200-201, 1986.

¹¹⁶ Revue EPS, N° 244, 1993.

¹¹⁷ Revue EPS, N° 223, 1990.

Dans le même esprit, Guisgand¹¹⁸ mais aussi Buduni¹¹⁹ soulignent l'importance « de la relation instaurée avec le professeur dans la classe ». « Il convient de faire face à la contradiction de l'adolescence qui veut à la fois se montrer et ressent un malaise à le faire ». C'est le conflit entre envie et inhibition que l'enseignant est, avant tout, amené à résoudre... la relation enseignant/élève devient prépondérante ». Le professeur est ici montré comme capable de « moduler ses rôles magistraux qui proposés de façon isolée et exclusive auraient des effets néfastes ». Fougny¹²⁰ intègre dans son enseignement du patin à glace « la peur de chuter » et décrit un enseignant qui « au contact et à l'écoute des élèves, donne envie et confiance, invite au dépassement ».

Dans ces approches qui, il faut le remarquer, sont toutes supportées par des activités artistiques, les auteurs n'en restent pas au seul secteur didactique. Ils ne font pas reposer le succès d'une leçon sur l'effet magique de l'APSA habilement didactisée. Les discussions entre professeur et élève ne sont pas réduites aux seules consignes, négociations de contrat.

Pour leur part, Erbani et Fourquet¹²¹ montrent comment ils consacrent une leçon à faire le bilan d'un cycle en s'attachant, non seulement aux considérations didactiques, mais aussi au constat rétrospectif de « ce qui s'est passé dans la classe pendant le cycle, sur la participation des élèves, sur le respect des contrats relationnels, sur les dérapages (causes et conséquences) ». Cet aveu des aspects relationnels comme partie prenante de l'enseignement est relativement rare, assez pour être relevé même s'il se place plutôt du côté de la verbalisation que de la parole.

Car en EPS, depuis vingt ans, rien de ce qui est dit ou écrit ne va dans le « sens d'un face-à-face élève/professeur ». La rencontre pédagogique est évincée au profit d'appareillages didactico-pédagogiques lourds et sophistiqués. Tout « est présenté comme si l'exercice du pouvoir », la gestion de la relation ; étaient peu recommandables. Comme si l'ingénierie didactique était l'outil unique utilisé par les enseignants pour régir leur lien aux élèves.

Cette constatation se vérifie dans les concours d'EPS, notamment aux agrégations, où les candidats sont souvent balbutiants lorsqu'il s'agit d'évoquer avec précision « le rôle du professeur » et, plus encore, de faire état de ce que Duru-Bellat¹²² appelle « l'effet maître »

¹¹⁸ Revue EPS, N° 232, 1992.

¹¹⁹ Revue EPS, N° 252, 1995.

¹²⁰ Revue EPS, N° 240, 1993.

¹²¹ Revue EPS, N° 230, 1991.

¹²² M Duru-Bellat « Mieux analyser l'impact des pratiques pédagogiques », in Les évaluations, 1992, PUMirail.

dans une leçon. Or il semble bien que « l'expertise de l'enseignant » est « autant liée à sa capacité à interagir, à s'inscrire positivement dans l'interrelation au cours de la séance, qu'à sa capacité à programmer son enseignement ».

De même, la présentation « des caractéristiques des élèves » se limite souvent aux niveaux moteurs et aux fameuses « CSP ou PCS » (Catégories socioprofessionnelles ou Professions et Catégories Sociales). Rien n'est écrit sur l'adolescence, sur le rapport à l'adulte, sur les liens entre adolescents, sur les angoisses structurelles (exacerbées par les conditions sociales) que vivent les élèves de collège et de lycée.

Autant l'hétérogénéité des élèves que l'obligation d'instaurer une relation entre professeur et élève qui dépasse la transmission de consignes, que les écarts de cadre (au sens Goffmanien du terme) entre élèves et professeurs, imposent d'inventer des procédures de contact enseignant/enseigné susceptibles de réduire les décalages et de permettre la transmission.

On peut suivre Méard et Bertone quand ils avancent comme hypothèse explicative à ce paradoxe, l'effet « EPS ».

Ils envisagent que c'est le fait d'être « tenaillé à la fois par le désir de sauvegarder sa spécificité et celui d'affirmer son identité scolaire » qui conduit les enseignants à montrer la discipline organisée par les contenus, les évaluations, les procédés didactiques, alors que dans les faits, « les profs comme les autres » n'assoient leur enseignement que sur leur expertise de la transmission orale des consignes improvisées. En EPS, la parole prend forme. C'est dans les effets de ce qui est dit entre professeur et élèves que des changements moteurs effectifs ont lieu. Il serait sûrement édifiant de comparer quelle part les constructions didactiques et les modes de fonctionnements pédagogiques ont dans l'apprentissage des élèves et quelle part prend le lien de parole qui conduit les élèves à « faire ce qui est à faire ».

Cet écart est mis en exergue de façon flagrante par Méard et Klein¹²³. Ils notent que les commentaires des enseignants d'EPS sur les bulletins scolaires n'évoquent quasiment jamais des niveaux de compétences et de connaissances mais qu'ils sont en très grande majorité orienté par des attitudes, des comportements, par ce qui est nommé dans l'article « *l'autre chose de l'EPS* ». Les discours sur les pratiques et ceux qui les encadrent

¹²³ Méard et Klein, « Les programmes d'EPS », in Revue EPS N°291, Sept 2001.

théoriquement renvoient une image faussée de ce qui se passe effectivement entre les sujets du gymnase. Cet écart est celui qu'encaissent si durement les néotitulaires quand ils sont confrontés aux exigences du terrain. Leurs illusions non interventionnistes d'enseignement face à des élèves prêts à apprendre volent en éclats dans le corps à corps que leurs imposent les élèves. Ce qu'ils sont conduits à faire et à ne pas faire est bien loin de ce qu'ils pensaient pouvoir faire et ne pas devoir faire. Ils ne peuvent plus s'effacer derrière la classe et le bon vouloir des élèves. Ils ne peuvent plus uniquement faire confiance à la justesse de leurs contenus. Ils doivent faire front et improviser. Ils persuadent plus qu'ils n'imposent, ils imposent plus qu'ils ne guident, ils ne sont pas autonomes sauf si leurs élèves l'acceptent.

La relation qui s'instaure en EPS est prise, notent Méard et Bertone dans leur réflexion sur l'autonomie, « entre pouvoir et autorité... et l'adolescent doit devenir plus autonome en se confrontant à un pouvoir adulte ». Cette relation « permettrait le transfert qui conditionne l'évolution des attitudes du jeune ». Les auteurs à ce propos, font référence de façon très allusive à l'ouvrage de Freud « L'introduction à la psychanalyse ». Le professeur, dans cette relation, « devient un autrui significatif » et « renforce la perception qu'a l'élève de lui-même. De là, la coloration positive des avis qu'il porte est essentielle ». On peut, bien sur, ici, regretter que ces notions de transfert d'autre(ui) significatif n'aient pas trouvé d'avantage d'échos en EPS. Méard et Bertone renvoient aux travaux de Bruner¹²⁴, de Vigotsky¹²⁵ (concept de guidage-tutelle) et aux écrits d'Imbert¹²⁶ (concept de médiation de l'enseignant dans la relation entre élèves).

On peut toutefois remarquer que le descriptif exhaustif, lucide et interrogatif de Méard et Bertone peut lui aussi être inclus dans ce qu'il relève.

En effet, décrire des élèves difficiles en disant qu'ils « dénoncent le contrat didactique » ou « qu'ils n'ont pas envie d'apprendre » c'est positionner ces élèves comme seulement capables, ou susceptibles d'être liés à l'enseignant par un lien d'apprentissage. Le célèbre « élève qui ne veut pas apprendre » semble impossible à comprendre où à déplacer de sa position de refus.

Or certains élèves, avant de refuser le lien didactique, refusent d'emblée le lien à l'autre tel qu'il est proposé par le professeur. Non seulement ils refusent d'apprendre ce qui

¹²⁴ J Bruner, *Savoir faire, savoir dire*, Coll le psychologue, Puf, Paris, 1983.

¹²⁵ LS Vigotsky, *Pensée et langage*, 1962.

¹²⁶ F Imbert, *Médiations, institutions, et lois dans la classe*, ESF, 1994.

leur est proposé, mais ils refusent la relation que leur offre le professeur. Pas de lien, pas de contrat possible.

Mais pas de lien tel que l'envisage la scolarité ne veut pas dire pas de lien du tout. Les élèves n'agissent pas comme si le professeur n'était pas là. Sa présence déclenche des conduites de refus, d'opposition, d'outrances mais elles sont construites par rapport, à partir, en fonction du professeur. On peut donc lire des conduites aussi négatives, hostiles, transgressives ou « rejetantes » soient elles, comme quelque chose qui relie les deux protagonistes de la leçon. Ce que les élèves ne veulent pas ils le disent à quelqu'un. Ils le disent en formulant des demandes qui ne sont pas de parole, pas explicites, des demandes symptomatiques du refus de la relation, plus que de refus des contenus proposés. On pourrait penser que ce n'est pas tant apprendre qu'ils ne veulent pas, mais que c'est celui qui fait apprendre, sa façon d'y faire, sa façon d'être en face d'eux, ce qu'il propose qu'ils refusent. Tous les enseignants croisés à l'IUFM de Paris depuis trois ans et à l'IUFM de Créteil depuis dix ans, témoignent de l'importance du lien dans l'accès aux apprentissages. Il semble même que plus les élèves sont difficiles, plus ce lien est primordial pour établir une rencontre qui rend possible certains apprentissages.

Un tel constat peut conduire à se demander pourquoi en EPS s'attache-t-on davantage à ce que l'élève apprend qu'à ce qu'il vit et qu'à ses relations avec le professeur ? Pourquoi oublier que l'école est un lieu de vie important dans la construction de liens avec les pairs et avec les adultes ? Pourquoi les dimensions relationnelles, humaines de l'éducation passent au second plan ? Car si elles sont là, de fait, on ne s'en préoccupe pas. Elles ne sont prises en compte que quand elles viennent perturber et empêcher l'apprentissage.

L'EPS, assez étrangement on l'a dit, se focalise sur la transmission des contenus en tournant le dos aux procédures transmissives, aux éléments qui permettent, freinent, interdisent ou favorisent cette transmission. Peut-être faut-il mettre cet évitement sur le compte de la spéculation des enseignants et sur la vertu de leur discipline sportive avant et malgré tout, à provoquer le désir d'apprendre (et d'apprendre comme il faut) chez les élèves. Le contrôle et le rôle du professeur sont d'autant moins importants que la discipline support encadre et règle les élèves d'elle-même et suscite « naturellement » l'envie et la capacité d'apprendre. Ce symptôme de "l'autodidaxie" est peut être renforcé par les procédures d'apprentissages sportifs sociaux, dans lesquels les pratiquants, à quelques exceptions près, s'initient et progressent seuls dans la pratique des APSA.

D'autres raisons de cette « magistrale dérobade » comme disent Méard et Bertone peuvent aussi être trouvées si on avance l'hypothèse que la position discrète des enseignants correspond à une tendance sociale dépréciant autorité, discipline, punition, obligation. Comme s'il fallait « que la surveillance et la soumission aux règles agissent de l'intérieur de la personne ». Comme si devoir s'imposer, imposer sa présence, sa parole aux élèves était signe d'échec éducatif et d'autoritarisme handicapant, l'élève n'étant plus alors « l'auteur de ses apprentissages¹²⁷ ». Le rôle de l'enseignant se bornant à encourager, à mettre sur des pistes, ses autres interventions étant considérées comme « parasites à l'auto-adaptation de l'élève seule forme d'acquisition digne d'intérêt ». L'élève des années 1980/1990 en EPS est un élève qui apprend seul, grâce à des contenus et à des procédures didactiques. C'est cet élève auto-adaptatif et cognitif que j'ai croisé dans ma formation et dans mes premières années d'enseignement. Tout autre axe de traitement et de présentation de la réalité de l'EPS sortait du « savoir plaire » que cernait Marsenach dès 1980. Tout ce qui concerne les phénomènes relationnels n'était pas à l'ordre du jour et aurait témoigné, s'il en était fait mention dans des travaux, d'un non conformisme suspect et finalement coupable de détourner l'EPS de son souci premier et prioritaire de titularisation scolaire.

Ce phénomène a été peut être d'autant plus exacerbé que les auteurs proposant des alternatives, comme JM Brohm, ont été radicaux et manichéens, enlevant toute possibilité de controverse, toute opportunité d'alternative viable et profitable pour les enseignants et les élèves.

La sacro-sainte motivation des élèves dont l'EPS parle depuis vingt ans n'est dans cette optique que la concrétisation visible de l'intériorisation de normes scolaires comportementales (bien se tenir et bien apprendre) qui seraient presque immanentes, qui devraient en tous cas être possédés par les élèves à leur arrivée au collège et que l'EPS ne devrait qu'améliorer et contextualiser autour des APSA.

Méard et Bertone avancent également l'idée que les gênes rencontrées, par les jeunes professeurs notamment, pourraient être dues « à leur difficulté à se définir un statut, à accepter le rôle de l'adulte qui influence volontairement (ou involontairement faut-il ajouter) l'enfant ». On peut penser que c'est effectivement un bouleversement que de se

¹²⁷ Loi d'orientation N° 89-486 du 10 juillet 1989, BO n°4 / 31 Août 1989.

présenter devant une classe qui vous positionne comme « LE prof », ou qui au contraire ne le fait pas. Tout ce que cela induit comme projections et comme attentes chez de jeunes adultes n'est certainement pas insignifiant.

Constater que l'importance du lien entre le professeur et les élèves (ou la classe, ou l'élève) est omise des productions praticiennes « de la fin du siècle dernier » qui tentent une réflexion sur les embarras que rencontre l'EPS, oblige à en penser causes et conséquences.

Cette interrogation est amplifiée si on remarque un manque identique dans les tentatives plus récentes que fait l'EPS pour ne pas rester sans voix face aux difficultés qu'elle rencontre.

Certains numéros spéciaux de la revue EPS s'emploient, en effet, à proposer des tentatives pour améliorer comment faire avec un « milieu difficile¹²⁸ », ou avec « la violence¹²⁹ », ou très récemment avec « les classes difficiles¹³⁰ ».

Une lecture attentive de ces ouvrages, si elle ne préjuge pas du mérite des auteurs d'essayer de mieux faire l'EPS, permet de remarquer que les choix paradigmatiques et les offres présentées font l'impasse sur deux éléments fondamentaux de la leçon.

Il n'y a pas, dans les trois dossiers que nous allons présenter, de réelle tentative pour préciser ce que sont « des élèves difficiles », ni pourquoi ils le sont. Quelques essais vont dans ce sens, nous le verrons, mais ils restent anecdotiques ou issus de champs conceptuels qui ne prennent pas en compte la singularité de la rencontre dans ses liens avec le caractère difficile de certains élèves. On peut s'interroger sur les raisons qui font éviter ce choix, les élèves étant pourtant le point névralgique des difficultés du gymnase.

Il n'y a pas non plus, comme Méard et Bertone le déploraient, nous l'avons vu, de prise en compte de la relation entre l'élève et le professeur. Si le lien est mentionné, c'est pour constater qu'il est difficile (sic) ou rompu, mais pas pour en chercher la nature ou les causes de rupture.

¹²⁸ Dossier EPS N° 40, Enseigner l'EPS en milieu difficile, Groupe de travail sur les ZEP, Académie de Lyon, 1998.

¹²⁹ Dossier N° 42, 1999.

¹³⁰ Dossier N° 64, 2005.

3.3) « Enseigner l'EPS en milieu difficile »

Le dossier EPS N° 40 se propose de donner des solutions pour enseigner l'EPS en milieu difficile. En ZEP précisément. Les auteurs souhaitent « ne pas laisser les ZEP à l'abandon » et déculpabiliser les enseignants. « Ils ne sont pas de mauvais professeurs parce que leurs élèves ne réussissent pas à l'école ». Le changement proposé dans les différents articles, pour faire face, repose sur une didactisation des contenus, différente et adaptée aux ZEP.

Si les raisons qui font que ces professeurs ne sont pas aussi bons qu'on pourrait l'espérer ne sont pas précisées, on assure que ce qui va être proposé sera orthodoxe et conforme aux programmes qu'« il ne s'agit pas de changer », mais de « trouver une identité de la discipline qui permette aux élèves d'apprendre et pas seulement de s'amuser¹³¹ ». Peut être ici remarquer qu'en se positionnant de la sorte, on tente de penser séparément les élèves et les professeurs, comme s'il existait des catégories abstraites de sujets, en dehors de la contextualisation de la rencontre. Des professeurs pas mauvais et des mauvais élèves. Il ne s'agit pas de stigmatiser les uns ou les autres mais de se demander pourquoi quelque chose ne passe plus entre eux.

Rien n'est dit dans ce dossier sur ce que sont les élèves ou sur la nature des difficultés, des obstacles qui interdisent pourtant de faire « comme ailleurs » dans certains gymnases. Seule une allusion à Pierre Therme évoque que les élèves auxquels sont confrontés les enseignants qui présentent les articles (car tous sont sur les terrains), sont « didactophobes¹³² », qu'ils préfèrent comme tous les adolescents faire bien que faire mal, aussi doit on leur en donner le goût, en les félicitant¹³³ » et qu'ils « développent un rapport au savoir émotionnel et signifiant »....

Forts de ces bornes qui identifient les problèmes de l'EPS dans le rapport que les élèves ont au savoir, chaque article déplie des inventions didactiques, de contenus d'enseignement qui se présentent « adaptées à une classe de ZEP ».

¹³¹ Dossier EPS N° 40, Ed Revue EPS ? Paris, 1998, p 7. Jusqu'à signalement du contraire, les références indiquées renvoient au Dossier EPS N° 40.

¹³² p 31.

¹³³ p 29.

Jean Luc Ubaldi, autour de la natation, évoque un objectif de « structuration relationnelle¹³⁴ » qui passe par « apprendre à se parler sans s'agresser, respecter l'autre, cohabiter, pour dit-il en citant PH Meirieu, avoir accès à une parole socialisée où les êtres ne se coupent pas la parole..., sont capables d'entendre ce que dit l'autre sans passage à l'acte tel qu'invectives, jurons, crachats, bousculades». On ne peut que se féliciter de voir un tel objectif poursuivi, mais on ne peut le faire, me semble-t-il, que si l'on se pose des questions annexes. Pourquoi les mots de l'autre sont insupportables ? Pourquoi la seule solution pour lui répondre est l'acte plutôt que la parole ? JL Ubaldi se propose de les faire « communiquer autrement pour les structurer en apprenant » mais ne se demande pas pourquoi ils communiquent de cette façon et ce qui les empêche de le faire de façon « socialisée » (comme si ce mode de relation ne l'était pas).

JL UBaldi conclut son propos en avançant l'idée que pour rendre ces élèves autonomes il faut « construire l'autonomie sur la dépendance ». On ne peut que regretter qu'il ne développe pas davantage cette orientation en précisant envers qui, dans quelle mesure, avec quels effets, cette « dépendance » doit se construire. On verra plus loin dans la présentation d'un autre de ses ouvrages, qu'il a posé des jalons solides dans ce sens.

L'article suivant, sous couvert de donner du sens aux apprentissages en basket-ball, se demande « quelle analyse faire des incidents didactiques¹³⁵ ». Serge Philippon avance que les incidents didactiques sont (exclusivement puisqu'il n'évoque que ce facteur ?) liés « aux écarts entre les représentations des élèves et des professeurs, et qu'en contrecoup, le sens échappe aux élèves ». L'auteur s'étonne en constatant que « le rapport au savoir des élèves est identitaire et pas épistémique ». Les élèves n'apprennent, dans cette logique, que pour posséder le contenu de ce qui est proposé, que pour avoir une note ou un bénéfice à court terme et pas par goût du savoir ou par désir de construire leur futur d'adulte cultivé. Cette allusion aux travaux de B Charlot et JY Rochex tend à montrer qu'un rapport identitaire au savoir se fonde sur les modèles et les attentes familiales et que les élèves vont dans cet esprit à l'école pour acquérir un métier, en faisant fi du savoir pour le savoir. Un rapport épistémique au savoir permet aux élèves de discerner le savoir en dehors des tâches scolaires et de ce que leur réussite permet. On peut se demander si ces catégorisations prennent en compte les élèves de ZEP qui réussissent très bien avec le savoir et les élèves de zones « moins prioritaires » qui sont en refus total et agressif par rapport au savoir. On peut également se demander quel est ce sens qui échappe aux élèves ? Est-ce celui du professeur ?

¹³⁴ p 35.

¹³⁵ p 47.

Le sens n'est-il pas à entendre également comme ce que dit l'élève en tant que cela est signifiant pour lui ? Comment peut-on entendre cette permanence à ramener le sens donné ou pas par l'élève, à celui que donne ou pas le professeur ?

JP Ollinger, propose une réflexion qui va un peu plus loin dans la prise en compte de ce que sont les élèves en face des professeurs dans les ZEP. En tentant de donner du sens en hand-ball, il évoque des élèves qu'il baptise « transitionnels¹³⁶ ». L'auteur identifie ces « sujets en transition » comme victimes de leurs origines sociales, ethniques, culturelles. Il établit la « franche rupture entre la culture personnelle et celle de l'école », mais il ne fait pas allusion à la transition majeure que représente l'adolescence pour ces élèves. On peut sans difficulté imaginer combien cette période de la vie, déjà bouleversante en soi, doit l'être d'avantage pour ceux qui n'ont pas les codes de la société dans laquelle ils doivent vivre.

JP Ollinger note la « crise identitaire qui caractérise la population scolaire de, ZEP ». Il développe plusieurs points pour définir « l'identité d'un adolescent, ses valeurs, ses pratiques, ses mobiles, son histoire, l'image qu'il a de lui, l'image qu'il a des autres ». Il avance même que « l'identité est à la fois signe et signification. Elle a du sens tout autant qu'elle en donne ». Il écrit qu'il faut « préserver ou permettre à l'adolescent de construire son identité, en proposant un espace transitionnel où s'ouvre une potentialité d'expériences. Expériences à imaginer comme celles de satisfactions corporelles et pas seulement comme adhésion au sens, un espace où il pourra y trouver du sens ». Il termine son article en inventant un dispositif de surnombre en hand-ball. On ne peut que regretter qu'une telle avancée soit ainsi tronquée. Rien n'est dit sur le rôle du professeur dans l'éventuelle aide à la transition qu'il pourrait apporter. Il est présenté comme celui qui va donner du sens. Est signifié, là encore, donner le sens que le professeur veut donner. Or ce qui rend ces élèves transitionnels, c'est justement ce qui dans leur vie n'a pas de sens. Le rapport à la mort, la question de la sexualisation, le rapport au corps, aux autres sont autant de non réponses, même pour le professeur. On ne peut que rejoindre cette idée d'espace de potentialité d'expériences. Reste juste au professeur à s'y placer et à y jouer un rôle autre que celui de formateur, d'instructeur. Reste juste à se souvenir que ce n'est pas la question de l'identité qui pousse et anime les adolescents mais celle de l'identification. Cette construction de son identification à laquelle est confronté l'adolescent l'entraîne à mettre en face de l'autre certaines conduites, certaines paroles, pour établir l'essentiel des traits qui donneront du

¹³⁶ p 55

sens à son existence. Le collège et le lycée sont bien les lieux d'une crise des identifications qui voit les élèves face à l'interrogation des identifications primaires parentales, à une remise en question de celles-ci.

Ces choix nouveaux induisent des turbulences et les élèves ne peuvent, pour les prendre à leur compte, que s'écarter du sens des adultes. Cet écartement les engage dans une direction qui n'est pas celle du sens mais celle de la satisfaction. On peut penser que c'est en réintroduisant la paire sens/satisfaction que les « sujets en transition » décrits par Ollinger pourraient être « pris en compte ». Cette dialectique permet entre autre de penser les excès, les limites, les destructions, les emportements comme ayant du sens, étant signifiants pour les élèves. Dans cette optique, on ne fait que reposer le rapport entre jouissance et plaisir. Ce qui est de l'ordre de la jouissance pour ces élèves, et qui ainsi leur permet de construire leur identification nouvelle, n'est pas forcément du côté du plaisir ou du bon sens.

Les adolescents ne sont pas des élèves transitionnels mais des élèves en transition. En train de choisir ce qui donnera sens à leur vie, et cela qu'ils soient de Vichy ou de Bobigny. La question du sens et de la vie à laquelle ils sont confrontés, c'est en fin de compte : de quoi vais-je devoir me satisfaire ? Vers quoi ira ma vie ? Qu'en est-il de la mort et du sexe ? Ce que le professeur d'EPS aurait à ne pas ignorer c'est ce cœur de questions. Il est ce qui pousse les adolescents à chercher des réponses dans des actes et des mots souvent provocants. Tous les prétextes sont pris pour chercher des pistes de réponses.

L'EPS, en proposant des issues pour loger ces questions, sans vouloir répondre à la place des élèves et en laissant du temps pour choisir, pourrait, en mettant les corps en jeu, envisager de tenir un rôle dans cette transition. Les adolescents « skateurs » que j'ai rencontrés dans un autre cadre¹³⁷ disent combien le passage par les éprouvés du corps joue dans leur construction intime et sociale.

Tant que l'adolescent ne peut pas subjectiver pour lui-même ses questions essentielles, c'est la période des turbulences, les contextes sociaux et familiaux "insécures" ne faisant que rajouter à l'inquiétude.

Ces « états fâcheux », dont parlait Freud, ne sont pas régis par un temps chronologique mais logique, éminemment singulier. Ils dépendent de l'assentiment à se dire JE veux cela plutôt qu'autre chose. En s'opposant au vouloir des adultes, les adolescents ne font que répondre à leur question intime. Ils disent haut et fort, parce qu'ils ne savent pas encore ce qu'ils veulent, ce qu'ils ne veulent plus. Dans la dialectique "je veux/tu dois" se

¹³⁷ YF Montagne « SK8, la rue pour des corps », in Revue terre de Cien, N° 15, Mars 2005, p30-31.

joue le lien moi/surmoi et se perd beaucoup de la recevabilité de « l'autonomie » tant usitée en EPS.

L'article d'Isabelle Dylas met le doigt sur le rapport des enseignants d'EPS avec cette notion de sens. Si elle ne dit pas directement que la profession croit (dans la signification de croyance) au « SENS » comme ce qui permettrait à tous les élèves de s'impliquer dans les cours, elle le laisse entendre dans ses lignes. Elle parle de « croyance¹³⁸ » pour montrer que les professeurs croient « à la programmation des APSA » et que leur crédibilité face aux élèves est réduite quand ils ne sont pas convaincus de l'efficacité éducative du sport qu'ils proposent. « Il vaut mieux, dit-elle, s'abstenir de programmer en ZEP une APSA dont on ne croit pas aux effets ». Autrement dit, une APSA que pour le professeur non plus n'a pas de sens. On se souviendra ici de Spinoza qu'indiquait que ce qui a du sens est ce qu'on aime et pas le contraire.

Cela tend à montrer que ce n'est que par une construction subjective singulière qu'un sport reçoit une valeur et pousse un sujet à s'y investir. Si un professeur d'EPS « n'accorde pas de sens » ou n'a pas de désir pour une APSA, ce n'est pas dû à l'APSA, mais au professeur. Ce constat permet de penser que si les élèves n'accordent pas de sens à l'EPS, ce n'est pas « uniquement » à cause de l'EPS mais aussi à cause des élèves. Toutes les inventions didactiques ne pourront pas gommer ceci et l'EPS ne pourra pas faire l'économie de s'interroger sur ce que sont ces élèves qui ne donnent pas de sens, dont le désir n'est pas orienté vers ce qu'on leur propose.

En conclusion de son propos sur la danse, Isabelle Dylas dit que « la remise en cause de certains principes favorisent souvent la réussite¹³⁹ », mais elle ne précise pas lesquels. On pourrait espérer que le principe qui consiste à croire que parce qu'un professeur a, lui, donné du sens à une APSA, ses élèves vont faire de même, est dans le nombre. Et que c'est dans la transmission de ce qui fait sens POUR LUI qu'il peut trouver de quoi étayer la construction de quelque chose qui dans l'APSA va faire sens pour l'élève.

En épilogue du dossier, JP Olinger résume l'ambition des auteurs : « Aider les élèves à sortir de la galère ». Cette recherche se propose d'ajouter une pierre à l'édifice en examinant ce qu'il en est de cette galère à travers ce qu'en disent les rameurs, que sont professeurs et élèves. Car c'est dans l'intersubjectivité et surtout en acceptant de ne pas le faire que du côté du savoir universitaire ou du côté du savoir des professeurs, que risque de

138 p 82.

139 p 84.

se loger ce qui pourrait contribuer à comprendre pourquoi certains élèves en échappant ainsi à la maîtrise du professeur questionnent autant l'EPS.

Mais les embarras ne viennent pas seulement en EPS d'une difficulté à faire passer des contenus, ou à maintenir l'ordre. Les élèves qui posent des problèmes ont souvent recours au passage à l'acte physique pour énoncer leurs refus de l'école, du professeur. La violence de certaines conduites est à ce titre un thème de réflexion en EPS.

3.4) "La violence, l'école, l'EPS"

Le n° 42 des dossiers EPS (1999) intitulé "La violence, l'école, l'EPS", s'ouvre sur une volée de questions à propos de la violence en EPS (et à l'école) : « Comment s'y préparer ? Comment réagir ? Comment continuer à enseigner ? Quelles connaissances sont disponibles en la matière ? Comment aider les enseignants ? ».

Les réponses qui sont proposées sont variées. Peut-être en préambule, noter qu'aucun des articles ne donne de définition du mot ou du concept de violence qui, on le note dans les différents articles, est polymorphe. Le dictionnaire précise que la violence est « le fait de contraindre quelqu'un par la force ou l'intimidation », qu'est violent « celui qui agit par la force, qui cède à ses instinct brutaux ».

On peut s'interroger sur la manière dont cette notion est employée et surtout par le fait qu'en disant que quelqu'un est violent, on impose une substantification de l'être. On établit un état pour un élève qui est fixé de façon quasi définitive et pathogène. Que dans sa « personnalité » quelque chose est organisée par la violence de façon durable. En disant qu'un élève a une réponse violente, on se laisse la possibilité d'interroger ce qui a suscité cette violence et on s'autorise à ne pas penser que l'élève aura à chaque fois ce type de réponse.

Annick Davisse¹⁴⁰, en éclairceuse de cet ouvrage, note les différences entre les filles et les garçons par rapport à ce phénomène et évoque la violence des élèves en réaction à celle qu'ils subissent en entrant dans certaines APSA. Mais elle ne dit mot sur celle que dégage (plus ou moins) inconsciemment le professeur ou sur celle qu'il subit lui aussi dans certaines APSA. Elle évoque également le fait que la violence physique appartient « au champ

¹⁴⁰ p 10. Les références renvoient, à partir de cette note, au dossier EPS N° 42, Ed revue EPS, Paris, 1999, jusqu'à signalement du contraire.

masculin, qu'elle est inhérente à la virilité » ». Pierre Therme, en commentaire, expose que cette violence masculine est une conséquence des « bouleversements métaboliques¹⁴¹ » que subissent les élèves. On peut se demander pourquoi il n'évoque pas les changements psychiques que les modifications psychologiques provoquent. Parce que ce sont eux, en conséquences des premiers, qui font que certains élèves en viennent à la violence comme unique et ultime moyen de communication. En en restant là, tous deux condamnent la violence à n'être qu'une sorte de pathologie masculine impulsée par les hormones et contre laquelle, en conséquence, on ne peut rien faire d'autre qu'attendre qu'elle passe, ou l'endiguer de façon « médicalisée » ou répressive.

Eric Debarbieux offre ensuite un tableau sociologique dans lequel, pourcentages à l'appui, il remet en scène le concept de « la loi conservation de la violence de Bourdieu¹⁴² » indiquant que les victimes de violences (physiques ou symboliques) seront violentes à leur tour. Si on ne peut aller contre l'exactitude des données présentées on ne peut que regretter qu'un tel traitement oublie la singularité de chaque élève. Il ne parle pas des élèves violents, des professeurs confrontés à ces actes, mais de « LA » violence, retenant ici encore la généralisation relevée plus haut. S'il évoque des « enseignantes qui, pour ne pas se faire injurier par des élèves, sont obligées de sortir du collège quinze minutes après les cours », il ne laisse pas entendre que s'intéresser aux causes des insultes, à leur nature, pourrait être un élément de solution. La situation est montrée comme fermée et la seule issue que le lecteur imagine est que ça cesse. Que les élèves reviennent dans le droit chemin ou qu'on les y fasse revenir. Cette violence endémique qui est présentée comme un « point négatif de l'effet établissement¹⁴³ » et, en filigrane, contre laquelle il y a peu à faire, est pris comme un fait établi et pas comme la réponse que ces élèves ont trouvé pour exister face à certaines enseignantes. Car tous les élèves n'insultent pas et tous les enseignants ne se font pas insulter. En cherchant le pourquoi de cette situation autre part que dans la description d'effets de classe et de contexte ne pourrait-on pas trouver des solutions pour éviter que la situation entre ces élèves garçons et leurs enseignants femmes ne « se durcisse d'avantage » comme dit E Debarbieux ?

L'outil sociologique sera également utilisé par A Barrère et J Miulovic. Cet article dresse un tableau classique des causes de la violence liées aux médias, à la peur de l'exclusion

¹⁴¹ p 15.

¹⁴² p 24.

¹⁴³ p 25.

d'une « classe dangereuse, les jeunes », à la démission parentale, au choc des cultures. Les auteurs distinguent « deux types de violence, l'un inhérent à l'individu, et il est impossible d'agir sur lui, et l'autre lié au contexte extérieur » et de proposer un tableau avec des facteurs internes biologiques comme responsables de la violence : hormones, émotions, fonctions naturelles innées. On peut s'interroger en lisant une telle position intellectuelle.

Freud, en posant la pulsion de mort, a montré le fond de capacité de violence et de mal qui réside en chaque être humain. Mais comment dire que ce « potentiel » n'est pas activé par l'effet de l'histoire du sujet, par son rapport au monde et qu'il n'est pas inévitable mais qu'il est comme une maladie génétique, ou comme la couleur des cheveux inscrit dans le patrimoine de certains. Comment ne pas concevoir que l'articulation pulsion de vie/pulsion de mort et le dépassement de l'une dans l'autre est possible ? Le chromosome violence est d'une ineptie scientifique totale et d'une éthique douteuse voire condamnable. Et quand bien même cette version naturaliste fascisante serait concevable, l'être humain ne se résume pas à son patrimoine génétique. Nous sommes responsables de ce que nous faisons de nos chromosomes. La violence n'est pas le destin de certains élèves, même ceux qui ont à vivre dans les établissements dits « en zone violence » !

J Bardeau et J Lemaire présentent ensuite une approche didactique pour affronter la violence. Ils entament leur propos par une définition de classe difficile. Elle est faite en creux par comparaison avec une classe facile. On peut s'étonner que ce qui semble être une consultation d'enseignants de terrain établisse que ce qui définit une classe (difficile ou facile) sont « les relations entre élèves d'une part et les écarts entre les meilleurs et les moins bons résultats d'autre part¹⁴⁴ ». Tout semble fait depuis le discours du Maître où les élèves sont jugés à l'aune de leurs résultats et de leur degré d'obéissance. Rien n'est dit sur les liens entre les professeurs et les élèves, comme si c'était uniquement dans "l'entre pairs" que les choses se passaient difficilement dans une classe difficile. Comme si cette difficulté ne concernait pas l'enseignant, comme si il n'en faisait pas partie. Les auteurs concluent d'une façon sur laquelle on peut également s'interroger en disant : « ce qui est pertinent pour enseigner en une classe difficile l'est d'autant plus dans une classe facile. Dans une classe facile, si la pertinence (didactique ?) n'est pas, le fonctionnement peut se maintenir sans que l'enseignant soit trop perturbé. Mais en classe difficile, elle est une condition *sine qua non* au bon déroulement du cours ».

¹⁴⁴ p 30

Cette assertion un peu triviale paraît intéressante si l'on remarque que l'on enseigne EN classe difficile et DANS une classe facile. Comme si la facilité permettait au professeur de s'inclure DANS la classe, qui signifie ici le groupe des élèves, alors que la difficulté considérerait la classe comme un lieu et non comme un groupe. Qu'être EN difficulté c'était aller vers quelque chose d'éloigné, où l'on s'exprime EN une autre langue. On peut aussi se demander si la pertinence que nous avons traduite par didactique est bien celle-ci ? Ou si elle est aussi le mode de relation entre eux, envers lui, au savoir, que le professeur propose à ses élèves ?

On peut également, pour discuter cette conclusion, évoquer les propos des professeurs rencontrés depuis trois ans à l'IUFM de Paris qui disent que dans une classe difficile, même « si la pertinence (didactique) est », le cours peu chavirer. Certaines leçons faites sans préparation (pour cause de contingences matérielles imprévues) et sans « solide » contenu ont permis une paix sociale et des apprentissages d'EPS notables.

Y Shirener et M Lequarré relatent ce qu'il en est du dispositif GASPARD de l'académie de Lille (Groupe Académique de Soutien et de Prévention pour Adolescent à Risque). Ils notent en préambule un élément ignoré jusqu'à présent, c'est que la violence ne nécessite pas forcément « d'acte agressif, mais qu'une violence extrême peut être dans un regard ». Cette remarque permet de bien poser la violence pas comme une cause d'inconfort mais comme la conséquence d'un inconfort chez les élèves qui deviennent violents. Ce sont certains éléments du contexte du cours qui provoquent la violence, d'autant plus facilement certes que la différence entre extérieur de l'école et intérieur de l'école est mince, mais un acte violent est une réponse dans l'instant, pour quelqu'un qui ne peut pas faire autrement. Qu'elle soit devenue l'unique mode de communication est inacceptable, c'est évident, mais qu'elle ne soit pas considérée dans cette optique en EPS est surprenant.

Les auteurs exposent ensuite que certains actes de violence sont motivés par le désir de certains élèves de défier l'adulte. Les professeurs, « empêchés de frimer en rond¹⁴⁵», s'exposent au désir de rivalité avec certains élèves, sur « le mode du corps, car l'EPS ressemble à la rue ou au quartier ». On ne peut que se féliciter de lire comment le lien élève/professeur peut être AUSSI (l'exclusivité n'est bien sur pas de mise) prétexte à des actes violents et donc à des leçons difficiles.

¹⁴⁵ p 36

Sont ensuite présentées des « situations qui favorisent l'apparition de la violence ». Si elles semblent très intéressantes, c'est parce qu'elles se fondent sur la part que prennent les sujets en jeu dans la leçon. Sont recensés ce qui a trait aux élèves « parcours scolaires dégradés, qui font que les élèves se détestent et détestent l'école », « effets des spectateurs dans la naissance et l'aggravation du conflit », mais également ce qui implique le professeur comme cause de la violence et pas seulement comme victime, témoin, ou régulateur. « Incapacité du professeur à privilégier la relation aux élèves perturbés, injustices, agressivité à leur rencontre », « jeunes professeurs ne connaissant pas les réalités du terrain ». Il est très intéressant de lire également que « parfois ce sont les enseignants qui, eux-mêmes, sans le vouloir directement, provoquent ou favorisent la violence chez certains élèves », mais quand les auteurs ajoutent « car ils ont des démarches pédagogiques archaïques », on peut leur reprocher de s'en tenir là. Nous verrons que certaines positions professorales sont peu tenables avec certains élèves, et envisagerons d'autres "places" d'où faire cours . C'est peut être ce « sans le vouloir directement » qui provoque des réactions violentes chez les élèves qu'il faut investiguer. Le lien qui unit deux sujets n'est pas que de l'ordre de l'objectif pédagogique. Il est bien plus complexe et surtout beaucoup moins conscient que ne le dit l'EPS.

Tous ces motifs sont, bien entendu, à retenir de façon primordiale dans une perception de la difficulté en EPS. Sihrener et Lequarré, en notant que « la relation individuelle permet souvent la résolution d'un conflit même avec les élèves les plus difficiles » ouvre la voix à notre propos, car cette relation interindividuelle ne peut passer que par la parole.

C Revillère et C Kuehn dressent, quant à eux, un portrait « psychopathologique » de certains adolescents. Tout en évoquant le jeu « mortifère dangereux » auquel se livrent certains élèves dans cette forme de rapport au monde, ils précisent que « interpréter et relativiser la violence sans l'admettre pour autant, semble être un connaissance nouvelle que l'enseignant doit acquérir ».

Cette relativisation est due au fait que certains actes violents sont provoqués par « des impulsions » que les auteurs définissent comme « des tendances irrépressibles à l'accomplissement d'un acte¹⁴⁶ ». Sont également avancées comme facteurs explicatifs de la violence, l'effet de groupe provoquant « une rupture de l'unité psychique provoquant un relâchement des processus associatifs, sur lesquels reposerait le fonctionnement mental ». Si

¹⁴⁶ p 54. Les auteurs reprennent la définition de Jacques Postel, Dictionnaire de psychiatrie et de psychopathologie clinique, Paris, Larousse, 1993.

cette approche permet, selon ses auteurs, « d'avoir conscience de la complexité de l'être humain et de ses avatars de développement » et de montrer qu'un élève est violent « avant tout pour obtenir ce dont il a besoin », on peut regretter que cela soit fait sur le mode de la pathologie. On peut également se demander pourquoi ces universitaires ont préféré le terme d'im-pulsion à pulsion ? Pourquoi à leurs yeux ce qui pousse les élèves est identifié comme ce qui permet « d'obtenir ce dont il a besoin » ? Ne pourrait-on pas envisager qu'il s'agit, dans l'enseignement, de satisfaire autre chose que des besoins ? penser un comment répondre à ces demandes n'engagerait-il pas autrement les professeurs dans l'affrontement de ce qui les embarrasse ?

Identifier les élèves violents comme « des jeunes dans un état de grande dépendance vis-à-vis de leurs émotions » ne peut cependant qu'être reçu dans cette recherche. Il aurait été intéressant de se demander ce qu'il en est de ces émotions et de lire quelles conséquences, quelles suites à leurs constats les auteurs pourraient concevoir dans la pratique pédagogique. Quelles façons de faire avec, pour que ça aille malgré tout, pour que ça aille mieux peut-être, auraient-ils énoncées ?

En conclusion du N° spécial, Pierre Therme offre plusieurs pistes de réflexion qui trouveront des échos plus loin dans ce travail.

Il note que les élèves ne sont plus « standard et à ce titre ne savent plus réguler leurs émotions¹⁴⁷», mais là encore, rien n'est offert au lecteur quant à ce qu'il en est de ces émotions. Il continue en avançant que cela induit de penser la « dialectique des intentions qui met en relation les comportements d'un enfant, avec ce que l'adulte en perçoit » sans pour autant préciser davantage ce qu'il en est pour lui des causes et des conséquences de cet écart.

Il constate que « les enseignants préparés au CAPEPS n'apprennent pas vraiment leur métier » sans pour autant proposer quelque protocole (conceptuel ou pratique) pour allier connaissances universitaires et mise en confrontation avec des élèves. Il avertit du danger à « généraliser et à oublier l'inédit et le cas qui font de chaque conduite violente une situation singulière ». Il le fait, cela dit, sans envisager que l'unicité puisse être renseignée par quelque chose de la structure du sujet ou que cette unicité puisse à son tour être rapportée à un universel qui concernerait le plus grand nombre.

¹⁴⁷ p 58

Il termine en avançant que « nous n'arriverons à régler le problème de l'enfant violent que si dans un premier temps nous appréhendons de nouveaux savoirs. Et ces nouveaux savoirs s'élaborent à partir d'expériences concrètes... », comme pour donner un prologue et une offre de rencontre avec cette recherche.

3.5) "L'EPS dans les classes difficiles"

JL Ubaldi, comme une suite au travail de 1998, a coordonné le dossier N° 64 de la Revue EPS (2006) consacré à "l'EPS dans les classes difficiles" autour d'expériences et de recherches dans l'académie de Lyon.

Il demande à ses lecteurs que faire quand « les élèves ne font plus semblant d'apprendre, quand enchaîner ses situations est impossible, quand les élèves ne sont pas polis, quand la leçon se passe dans le désordre ? ¹⁴⁸ ». Dans une logique clinique, puisqu'il part du terrain, il demande à ses collaborateurs de répondre à la question « ça marche mieux quand... ? »

Il apporte lui-même un cadre à ces réponses en disant, avec l'aide de JP Olinger, que ce mieux va passer par « un enseignant qui est un *homme debout*¹⁴⁹ », par la création « de lignes jaunes » et par le tissage « d'un fil rouge ».

Cet « homme debout » est le signifiant créé par JL Ubaldi pour désigner celui qui « accepte l'élève tel qu'il est mais ne lui permet pas de le rester ». Ce professeur prend pour l'auteur la place et le rôle d'un « adulte référent et structurant ». Les auteurs notent que les enseignants « ne sont pas formés pour assurer cette place et pas tous prêts à l'assumer », et avancent comme raison le fait « que l'affectif fait peur », tant à titre personnel (la résilience de B Cyrulnink est invitée en appui théorique¹⁵⁰) qu'à titre professionnel. Le choix du vecteur de l'affectif, nous l'avons vu avec Méard et Bertone, est une entrée en enseignement paradoxalement (puisque dans les faits tous les cours sont régis par cela) peu prisée des professeurs d'EPS. On peut ici se demander pourquoi ce qui angoisse un professeur au niveau affectif n'est soutenu par ces auteurs de bonne volonté QUE par le travail de B Cyrulnink. Ecrire que l'Homme Debout « n'est pas un séducteur, qu'il est aussi bien un enseignant qu'une enseignante, que certains enseignants refusent le lien affectif »

¹⁴⁸ p 9. Les références renvoient à partir de cette note au dossier EPS N° 64, jusqu'à signalement du contraire.

¹⁴⁹ p 24.

¹⁵⁰ la Revue EPS interroge : « B Cyrulnink », N° 309, p 9-13, 2004

mériterait certainement, car ce n'est pas une évidence de le dire dans la profession, de convoquer des écrits autrement plus représentatifs du paradigme emprunté avec ces propos.

Les positions théoriques de Zulliger (la peur du lien éducatif), de Freud, (le père totémique), de Lacan (le transfert, la position phallique), ou plus près de nous, de Claude Pujade Renaud, du couple JC et J Filloux, de F Imbert, de MJ Sauret, de F Labridy, d'A Terrisse auraient sans doute assis d'avantage le signifiant maître présenté dans ce dossier. Car cet enseignant qui est prêt à assumer le transfert et qui soutient un lien singulier avec les élèves s'engage dans une voie qui n'est pas divergente de celle soutenue par l'enseignement de la psychanalyse, de celle de cette recherche. Pour peu que « l'homme debout » soit celui qui puisse entendre dans le dire ce qui est dit, pour convaincre, séduire ou dominer.

JP Olinger développe ensuite le fait que autour du concept "*d'homme debout*" se pointe l'idée d'identification de l'élève adolescent (le mot est employé!) au professeur/adulte.

Cependant, c'est cette fois en s'appuyant timidement, mais le fait est là, sur Freud, que l'auteur dresse une définition de l'identification. (La notion d'identification tertiaire, convoquée dans le texte, serait d'ailleurs à discuter). Sont abordés les termes d'individuation, de castration, d'imgo, avec une recevabilité certaine.

Le professeur debout est même envisagé comme celui qui doit « être capable de contenir les débordements pulsionnels des jeunes ». Cet argument semble d'une grande avancée dans le monde de l'EPS, car c'est reconnaître là que ce qui se passe mal dans les gymnases est de l'ordre d'un débordement qui n'est pas de l'ordre de la volonté ou du contrôle. On peut regretter que pas plus n'en soit dit dans cet article sur ce point et que ce qui est envisagé pour faire face soit uniquement d'ordre didactique puisque les auteurs proposent que ce soit « le didactique (qui) donne du sens à l'affectif¹⁵¹ » et contienne les débordements.

Ils présentent alors le concept de « lignes jaunes » comme une loi fondatrice du groupe classe et celui de « fil rouge » comme main courante des différentes étapes d'apprentissage et de scolarité des élèves.

On ne peut que regretter que le concept d'affectif et de lien entre élève et enseignant soit étrangement absent dans les neuf articles qui suivent. Tous présentent des

¹⁵¹ p 25.

organisations didactico-pédagogiques assez classiques à ce niveau (il n'est pas fait allusion ici à la recevabilité ou à la pertinence des contenus « disciplinaires ») et ne mettent rien en avant concernant l'Homme Debout de l'introduction. Ce choix est sûrement l'illustration de l'adage avancé par JL Ubladi en introduction : « le didactique donne du sens à l'affectif ».

Cette recherche postulera, à l'envers, que sans affectif pas de didactique, que les apprentissages (leurs propositions et leur réalisation) ne sont que des conséquences de ce que le professeur et les élèves tissent dans une classe. Avant d'être enseignant, l'homme debout est là ! C'est dans cette seule présence, nous le verrons, que le transfert imaginaire s'établit, avant même les premières paroles. Elles rajoutent dans le symbolique, dans l'échange signifiant, ce qui va se nouer entre les sujets du gymnase et promouvoir ou interdire l'enseignement.

En conclusion générale du dossier, Paul Goirand évoque la revue Spirale¹⁵² et l'intérêt de la recherche-action. Il rappelle que si l'EPS est convivialité et détente, « elle doit permettre aux êtres humains de vivre ensemble et que cela ne peut se faire que sur la base d'une culture commune que permet d'acquérir l'EPS ». On ne peut que suivre un tel constat. Reste juste à préciser quelle culture permet d'acquérir l'EPS et quelle vie commune l'on veut. On peut également se demander si, comme il l'affirme en citant B Charlot, « la seule limite que la liberté pédagogique rencontre, c'est le groupe d'élèves que l'enseignant a en face de lui¹⁵³ ». L'être humain est ainsi fait que les limites qu'il rencontre sont produites au moins autant au fond de son psychisme que dans les contextes où il évolue.

Ne pourrait-on alors avancer qu'au contraire de ce que dit B Charlot, les élèves de ces classes difficiles ne vont pas être des limites pour les enseignants mais ce qui va permettre aux enseignants d'outrepasser leurs propres limites ?

Le mot de la fin revient à JL Ubaldi qui, en notant « qu'une part de l'adolescent ne se laisse pas appréhender par les rationalités didactiques pédagogiques et culturelles » ouvre la porte à un propos qui tenterait de faire une place à ce qui ne se laisse pas appréhender de façon imaginaire ou « sensée » pendant la leçon. Quelque chose qui permettrait qu'en parlant autour « de cette part qui ne s'appréhende pas » on puisse en saisir une partie, celle peut-être qui empêche d'être bien en cours d'EPS.

¹⁵² p 259

¹⁵³ B Charlot, in :Violences à l'école, états des savoirs, Armand Colin, 1997

Mais JL Ubaldi reste collé au « sens », à son désir de faire sens, de donner du sens, de trouver du sens, finalement il l'a dit, à ce qui ne se laisse pas appréhender parce que ça n'en a pas – de sens. Quand il cite Develay pour dire « le sens est à l'articulation du désir, est de l'intérêt¹⁵⁴ » on pourrait penser qu'il oublie, lui aussi, la recommandation de Spinoza ; toute valeur est relative au désir qui l'engendre. Ce n'est pas parce que nous jugeons qu'une chose est bonne que nous la désirons, mais parce que nous la désirons que nous la jugeons bonne.

Cet avertissement engage à entendre que « le sens » n'est désiré par l'EPS comme figure ultime de ses réflexions et de ses ambitions non parce qu'il est bon, mais que c'est uniquement parce qu'il est désiré qu'il est jugé bon par l'EPS. N'y aurait-il pas alors, pour traiter les embarras du gymnase, quelque intérêt à chercher pourquoi l'EPS désire autant « le sens » ?

Ces Dossiers de la revue EPS ne sont, bien entendu, pas les seules tentatives produites par les professeurs d'EPS et les chercheurs pour faire face à ce qui se passe dans les gymnases. Autour de Marc Durand, se trament également des expériences pour tenter de comprendre ce qui « ne se passe pas » en EPS et d'y faire face.

3.6) La piste de Marc Durand, Nathalie Gall-Petitfaux et Luc Ria

Les travaux de M Durand, de L Ria, de N Gall-Petitfaux mettent en avant la volonté d'observer la réalité des situations d'enseignement (notamment en EPS) en « abandonnant la position de surplomb » qui caractérise la recherche universitaire. Les travaux de ces chercheurs et de leurs collègues de terrain seront abordés ici à travers l'ouvrage « Chronomètre et survêtement » coordonné par M Durand et à travers « L'apprentissage », livre coordonné par M Récopé.

Marc Durand et ses collaborateurs tentent d'identifier les compétences d'expertise des enseignants quand ils sont en classe. Ils postulent que ces « savoir-faire experts généralement non enseignés en IUFM, fondés sur l'exploitation d'expérience singulières » sont du ressort des praticiens, que « la tâche des chercheurs est d'identifier, de décrire, de théoriser cette expertise et non d'énoncer ce que les praticiens ne savent pas¹⁵⁵ ».

M Durand, expose que dans ce protocole, « les chercheurs se contentent de statut de sujet, ...qu'ils coopèrent avec les enseignants sur un pied d'égalité, ...qu'ils visent le double

¹⁵⁴ M Develay, Donner du sens à l'école, ESF, 1996

¹⁵⁵ Chronomètre et survêtement, Ed revue EPS, Paris, 2002, p 16-17

objectif d'améliorer les pratiques et de développer les connaissances, ...qu'ils impliquent le questionnement réciproque des discours théoriques par les praticiens et des pratiques par les chercheurs ». On peut s'étonner de constater que la dissymétrie entre chercheur et sujet de la recherche, entre professeur et chercheur, pourtant exprimée dans tous les manuels de recherche en sciences clinique ne soit pas évoquée ici.

Heureusement, dans cette démarche sont mises en contact deux catégories de connaissances, « celles des professeurs tournées vers des actions professionnelles délimitées, et celles de chercheurs, tournées vers des modélisations de ces actions ». M Durand note que cette forme de recherche a induit « une évolution imprévue » de sa relation aux professeurs avec/sur lesquels il travaillait (un conseiller et un néophyte).

La présence du chercheur a révélé des dysfonctionnements du côté des professeurs. M Durand a été « impliqué » et sa recherche est devenue partie prenante du processus de formation du jeune enseignant. Cependant, il ajoute que « mener conjointement aide et recherche est possible en garantissant la non interprétation des deux fonctions ». On peut se demander comment cette non-implication est mise en œuvre. Une relation de recherche ou d'aide qui fait intervenir deux êtres humains semble difficilement « exonérable » des phénomènes transférentiels ou de projections réciproques.

Cette volonté de donner un « reflet des pratiques, en étant un miroir fidèle de la réalité et en analysant les événements survenant en classe » ne peut qu'être louée. D'autant plus que M Durand précise que « aucune des actions observées en classe n'apparaît totalement insensée, absurde, sans consistance ».

Là où des divergences avec le champ analytique apparaissent, c'est lorsque M Durand explique que si les actions observées sont sensées, c'est « parce qu'il y a un code partagé entre l'observateur et l'acteur. Cet arrière plan cognitif et culturel commun permet qu'une signification se dégage de l'observation ». Quand une situation est sensée, c'est que l'observateur y a donné un sens, le sien. On peut se demander, cependant, quelles garanties peut-on avoir, dans une telle démarche, de que la signification des actions et des paroles de l'observé soient syntones avec celles de l'observateur ? L'espérer serait faire fi de toute notion de subjectivité et repose sur le postulat que l'usage et la portée signifiante des mots est la même pour chacun. Cette position laisse entendre une conception univoque de la langue qui ne tient pas compte de l'écart entre signifiant et signifié ni donc de l'équivocité des mots et des actes. Ce constat engage à se demander comment réintroduire l'équivoque de la langue dans un dispositif de recherche pédagogique. Il incite à explorer les conditions dans lesquelles on pourrait tenir compte de cette incontournable ambiguïté?

Une recherche d'inspiration analytique ne peut pas faire l'économie de s'attacher aux mots employés par les professeurs et les élèves pour décrire ce qu'ils vivent. En cela elle diverge des travaux de M Durand qui avoue « ponctuellement modifier la langue parlée des enregistrements pour la rendre plus conforme aux règles de l'écriture¹⁵⁶ ». C'est justement dans les choix que fait le sujet dans la langue, dans son action de création de sa « *lalangue* » comme dit Lacan, que peuvent se lire des éléments signifiants de ses conduites et que la situation qu'il vit peut être comprise « de son côté ».

Pour la psychanalyse, s'en tenir à ce qu'on voit ou à ce qu'on entend sans l'interpréter autrement que comme un signe entier et totalement décriptable, c'est en rester au niveau du signifié, au niveau de la communication, au niveau du « sentiment d'évidence ». C'est considérer que ce que dit un sujet de ce qu'il fait est forcément univoque et non interprétable. Que les sujets qui agissent en cours sont rationnels, cartésiens et pleinement conscient de leurs mobiles d'actions.

Aussi vais-je tenter de proposer dans cette recherche de ne pas en rester là. Je vais essayer, par une analyse du discours de celui qui est pris dans une situation délicate, en accordant de l'importance à l'équivoque des mots utilisés, de comprendre les raisons qui le poussent à agir comme il le fait, de cerner un peu d'autres raisons dont il n'a pas conscience et dont il ne peut rien dire tant qu'il n'en a pas parlé à un autre.

Le texte de L Ria et N Gall, « Apprendre à enseigner l'éducation physique » opte pour les mêmes choix conceptuels et se heurte donc aux mêmes obstacles. Les auteurs se consacrent à étudier les premières expériences d'enseignement des professeurs d'EPS et à « déceler ce qui permet de créer des conditions d'enseignement favorables¹⁵⁷ ». Ils notent que les premières expériences sont « anxiogènes », quelles constituent une « source d'effroi » et enregistrent les commentaires d'une jeune professeur lors d'une « autoconfrontation » (le sujet se voit en vidéo et donne son sentiment). Les dires de l'enseignante, qui illustrent la propos, sont traduits par les deux chercheurs : « son insatisfaction se traduit par une forte émotion et le sentiment de ne pas être à la hauteur de sa fonction ». Mais comment ne pas être sûr que ce n'est pas autre chose que de ne pas assurer sa fonction qui l'a, dit-elle, « prise au piège » ? Comment savoir ce qui dans la classe l'a « clouée » ? Comment pouvoir affirmer

¹⁵⁶ M Durand, Chronomètre et survêtement, Ed Revue EPS, Paris, 2002, p 25.

¹⁵⁷ N Gall-Petitfaux, L Ria, « Apprendre à enseigner l'EPS », in M Récopé, L'apprentissage, Ed Revue EPS, Paris, 2001, p 105-117.

que « c'est sa capacité à ne pas gérer les dilemmes » tel que l'affirment les auteurs ? Comment ne pas envisager que ce sont aussi les enjeux qu'elle mettait dans cette classe, avec ces élèves, qui ont produit ce climat désagréable ? Comment ne pas essayer de savoir ce que signifient pour elle les mots qu'elle a utilisés (« cloué », « prise au piège ») ? Pourquoi ne pas chercher à savoir la valeur qu'a pour elle ce qu'elle a trouvé dans la langue pour dire ce que revêtait ce moment ?

Si, comme le disent L. Ria et N. Gall, « l'explicitation, c'est-à-dire, la mise en mots » des enseignants débutants par le récit de leur vécu offre une perspective intéressante pour les aider à apprendre le métier à partir de leur propre expérience¹⁵⁸ », ce ne peut être qu'en tenant compte d'un minimum des enseignements de la linguistique. Les travaux de Saussure, et bien sûr ceux de Lacan, ont exposé combien l'écart entre ce qui est dit et ce que cela veut dire pour celui qui parle est important. Cette importance est à entendre de deux ordres. En « quantité » d'abord, car la lettre ne peut pas tout dire de l'esprit, mais en « conséquences » aussi, car l'écart entre le mot et la chose, pour celui qui parle, invalide beaucoup de ce qu'entend l'autre.

Le « cloué » de cette professeur, comme son « prise au piège » disent en eux seuls plus que son seul état d'angoisse. On ne peut pas faire l'économie de lui demander de parler autour de ces signifiants si on souhaite vraiment l'« aider à apprendre le métier à partir de sa propre expérience ». Ses mots sont partie intégrante de son expérience. Ils n'en sont pas détachés et sans relation de conséquences, ou de cause...

En abordant le registre de la parole, on peut constater que l'EPS, qui est un métier du verbe dans lequel les paroles prennent formes, a adopté une position univoque vis-à-vis du langage et des mots.

L'EPS est fascinée par la parole exclusivement sur le côté du signe, sans s'attacher à noter la disjonction qu'il y a entre le signifiant et le signifié. Cette dichotomie sera précisée plus loin, comme élément majeur de la méthodologie clinique de ce travail¹⁵⁹.

Quand les enseignants d'EPS se réfèrent au langage, c'est à partir de la notion de verbalisation. Pour exemple, on peut citer l'article de Brau-Antony¹⁶⁰. En choisissant de faire verbaliser des élèves pour leur faire apprendre des règles d'action en basket-ball, l'auteur utilise l'argument selon lequel « les élèves apprennent mieux à partir du moment où

¹⁵⁸ p 115.

¹⁵⁹ Voir p 134-137, de cette recherche.

¹⁶⁰ Revue EPS N° 232, p38-41, 1991.

ils ont pu identifier, et dire, les mécanismes qui conduisent à la réussite ». La parole est utilisée comme un outil de communication technique, neutre et destiné à faire mieux apprendre, par « métacognition », c'est-à-dire, à prendre la parole comme auxiliaire d'apprentissages « verbo-moteurs ».

Pourtant, les bases de la linguistique offrent des éléments qui autorisent à penser que ce que disent les élèves et ce que disent les professeurs, même simplement en parlant de ce qu'ils font, ou ont fait, présentent un contenu latent différent de l'explicite. Les mots choisis dans la langue pour dire ce qu'on a vécu en escalade ou en tennis de table pourraient être à déchiffrer comme un message, en eux-mêmes, sur ce qui anime l'élève qui parle. Dans des conditions d'enseignement difficile, faire parler les élèves de ce qu'ils vivent ne pourrait-il pas prendre d'autres enjeux que « verbo-moteurs » ? Les mots, dans leur conjonction, ne sont pas simplement à déchiffrer dans une relation de monstration de la chose, ils doivent être lus comme venant à la place d'un autre mot possible et relié à d'autres qui le précèdent et le suivent. C'est ce choix d'un mot dans l'ensemble du vocabulaire qui donne sa valeur à ce mot et le charge davantage que sa seule valeur de représentation, lui donne effet de sens.

S'attacher à entendre ce qui se dit avec cette autre acuité ne pourrait-il pas permettre un pas possible, un pas en avant pour dénouer des situations impossibles dans le gymnase, en parallèle, en supplément, à côté, après, ou même pendant l'énoncé de règles d'action ?

L'EPS ne parle que des élèves et sur les élèves. Sans parler avec eux, sans s'intéresser aux conséquences des mots dits, sans chercher une parole pleine, sans entendre au delà de l'information, sans prêter attention au dit derrière le dire. En EPS, le langage est un instrument de communication et la parole est vue comme un comportement verbal. Ce qui est dit vaut pour tous, et vaut la même chose pour tous. Or, le repérage du lien signifiant pourrait, en déplaçant la parole de la communication, ouvrir à l'invention et à l'équivoque qui fait défaut dans certaines leçons.

L'essentiel de l'oubli de l'EPS est sûrement d'avoir cru, avec Piaget contre Wallon, avec Famose contre Parlebas et Pujade Renaud et Labridy, que la parole a essentiellement pour effet de communiquer, alors que l'effet du signifiant est de faire surgir dans le sujet la dimension du signifié. Le langage et la pensée chez l'enfant sont liés dans le gymnase par le cognitivisme de Piaget. Pour ce versant de la psychologie, le langage n'est intéressant qu'au

niveau de ce qu'il permet d'éducation. Le langage s'apprend et une fois qu'il est appris, il permet d'autres apprentissages. Point.

Cette psychologie remarque que, parfois, les élèves ne savent pas ce qu'ils disent. Ce qui intéresse la psychanalyse, c'est qu'ils le disent tout de même, et que s'enquérir du pourquoi, du comment, ce « qu'ils ne savent pas » *SE* dit. Et de chercher ce qui dans « *CE* » dit, renseigne sur cet enfant. C'est cette voie qu'entend suivre cette recherche. Car, pour reprendre la belle expression de Marie Jean Sauret, l'EPS est « perméable aux effets de la parole¹⁶¹ ». Ne faudrait-il pas y voir une possibilité d'évolution de la discipline EPS en se demandant pourquoi ? L'EPS, dans son inventivité et ses efforts pour faire face à ce qui ne se passe pas aussi bien qu'elle le voudrait, cherche et propose des organisations de la leçon toujours nouvelles mais elle oublie cette position princeps. Ne faudrait-il pas alors envisager de penser l'EPS autour d'une conception de la langue moins positiviste qui permettrait qu'on en joue ?

Quand JL Ubaldi avance que « nous continuons d'enseigner de notre mieux... cela va sans dire¹⁶² », il résume l'élément majeur qui semble freiner le processus d'évolution de l'EPS. Cela ne va pas sans dire !

Nous allons soutenir dans ces pages que, au contraire, c'est bien avec le dire que cela va aller. Cette recherche prend le pari et va tenter de démontrer, qu'avec le dire, comme disent les élèves, « ça va le faire ».

Cette démarche va permettre à des enseignants, à des élèves, de parler de leurs difficultés depuis là où ils placent leurs valeurs. Car c'est seulement par la parole que sont attribuées, transmises et partagées les valeurs. Les actes qui les concrétisent n'en sont que des fruits. Les conduites difficiles peuvent être les prolongements de mots/maux qui ont été dits sans avoir été entendus.

Car la parole est au cœur de l'EPS. Toutes les expériences motrices, leurs incitations, leurs commentaires, leurs modulations, sont des effets de parole. Les formes de mise en EPS sont liées inévitablement à des mises en forme linguistiques. Et la psychanalyse, celle lacanienne qui nous soutient, plus encore, donne une part majeure au rôle de la parole, de la langue, du discours, du langage dans la genèse d'un être humain.

¹⁶¹ MJ Sauret, La psychologie clinique, histoire et discours de l'intérêt de la psychanalyse, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse, 1995, p 193.

¹⁶² JL Ubaldi, Dossier EPS N° 64, p 7.

Les Dossiers de la Revue EPS, le travail de Durand, de Gall-Petitfaux et de Ria sont autant de points remarquables (au sens de la course d'orientation) et de stimulants dans ma recherche.

Ce qu'ils révèlent est à la fois un état de la discipline EPS, et des tentatives pour faire front aux impasses qui se présentent à elle. Ce qu'ils laissent augurer c'est une connexion de discussions et de travail. Ce qu'ils remémorent, c'est que l'EPS a déjà fait des tentatives pour relier ce qui posait problème au terrain avec des réflexions théoriques, notamment dans le cadre de la recherche-action. Cette forme de réponse au réel dans la praxis sera présentée ultérieurement parce qu'elle semble pouvoir être ce qui prendrait en charge le fait que ce sont les praticiens qui peuvent espérer devancer en perspicacité théorique leurs prédécesseurs.

L'EPS a toujours été construite par le traitement de difficultés qui relevaient de la subjectivité des praticiens. Bien des problèmes anciens ou des obstacles nouveaux ont été traités avec des solutions neuves issues des gymnases. A trop vouloir faire en sorte que seuls les théoriciens soient dépositaires de la connaissance et du traitement des éventuelles difficultés des terrains, l'EPS s'est coupée de ce qui l'anime. Finalement, elle a dressé un paradoxe fondamental dans le lien théorie pratique EPS/STAPS.

Canguilhem précise que « c'est parce qu'il y a des hommes qui se sentent malades qu'il y a une médecine et non parce qu'il y a des médecins que les hommes apprennent d'eux leurs maladies¹⁶³ ». La prise en compte des élèves difficiles et des ratages qu'ils imposent à l'EPS me semble devoir garder ce constat en mémoire.

Elle doit également penser que la définition et la perception de la maladie est aussi celle du patient et pas seulement celle du médecin. Or, ce que laisse voir l'étude rapide de ces travaux, c'est que l'EPS raisonne en concevant que le moins important dans ce qui perturbe les leçons de l'EPS et donc l'enseignant, c'est l'enseignant et les élèves et le réel de leur relation.

Cette recherche entend, par conséquent, s'y intéresser et le faire en mettant en perspective ces positions de l'EPS, les enseignements de la psychanalyse et les propos de jeunes professeurs d'EPS.

¹⁶³ G Canguilhem, Op cit, p54.

3.7) De quoi souffre l'EPS ?

3.7.1) De se tromper de sens et ainsi de direction ?

L'EPS en ayant choisi la voie de la science pour traiter la question du sens, illustre le propos de Marie Jean Sauret quand il remarque qu'une certaine psychologie a maintenu l'homme à son « animalité en réduisant parole et langage aux résultats de la chimie de son cerveau¹⁶⁴ ». En voulant donner du sens, L'EPS cherche à nommer le réel de la leçon mais en le réduisant à des significations. Elle part du principe que tout ce qui est visible, palpable, est rationnel. Que le réel est la réalité et que la réalité est certaine, tangible et collégiale.

Or, dans le lien qui unit un élève et les APSA, le professeur, ses camarades, il existe de l'invisible. Cette « non-réalité » est décelable dans les causes et dans les effets de la parole ou des actes des autres envers un sujet.

Cet imperceptible n'est pas insignifiant. Ce n'est pas quelque chose qui n'a pas de portée pour le sujet, qui n'a pas une valeur de signe, de communication. C'est ce « hors sens » qui prend du sens que l'EPS met de côté.

Car en cherchant du sens aux conduites des élèves, tel qu'elle le fait, l'EPS cherche en fait leur signification. Elle tente d'établir un rapport réciproque entre un signifiant et un signifié. Entre un contexte et ce qu'il veut dire pour la plus grande majorité des êtres humains qui y sont confrontés. Mais le sens n'est pas effet de désignation ou de signification. Ce qui dans une leçon d'EPS devient signifiant pour un élève, ce à quoi il accorde du sens, est éminemment intime et singulier. On a vu dans un travail antérieur¹⁶⁵ comment et pourquoi une roulade avant a pu, par exemple, déclencher chez une élève des réactions d'angoisse et de refus à priori incompréhensible, hors sens. Cette élève, organisée dans un rapport positif à l'école, n'a pas rendu le cours difficile par ses réactions, mais on peut accepter que d'autres élèves, avec d'autres modes de rapports humains et d'autres modes de rapports à leur propre structure, aient pu, face à quelque chose de hors sens rendre les cours de gymnastique difficiles.

¹⁶⁴ MJ Sauret, op cit, p 23.

¹⁶⁵ DEA, YF Montagne « Les arrêts de l'apprentissage en EPS, une logique du sujet dans les conduites motrices », Nancy, 2002.

Le sens est « la manière de juger, la connaissance immédiate des choses, la façon dont une chose est comprise », dit le dictionnaire. Dérivé du latin *sensus*, ce mot désigne, dans la faculté de juger ce qui relie raison et sensation. En EPS, c'est quelque chose qui attire ou repousse les élèves et les rend faciles ou difficiles en cours, qui les rend « hors del sens » (égare leur esprit, en vieux français). Le principe annexe de cette définition est que le professeur, tel qu'il est conçu en EPS, s'il est parfois « au bout de son sens » (ne plus savoir quoi faire en vieux français) peut connaître les différents « sens » pour les différents élèves et les classifier. Ainsi, il peut agir sur ses contenus pour les adapter et dénouer des dilemmes.

En choisissant d'organiser le psychisme des élèves uniquement grâce et par les représentations, semble avoir été oublié en EPS, que toute représentation n'est pas signifiante. Ainsi les représentations du sens que le professeur se fait pour et de ses élèves ne sont pas forcément ce qui prend sens pour eux dans ses cours. De plus, la représentation qui va être signifiante pour un élève n'est pas la même que pour ses camarades et elle n'est pas QUE du domaine de l'imaginaire. La psychanalyse avance que si un signifiant a un effet de signifié pour tous (une parole du professeur est interprétable pour tous les élèves), un signifié à un effet de signifiant pour un (un mot utilisé par le professeur va déclencher une réaction de sens pour un seul élève). Ce qui déclenche cet effet est ce que Freud nomme le « *quantum d'affect* », c'est-à-dire, la quantité d'affect qui s'est lié pour un sujet singulier, à un moment de sa vie, sur un signifié.

Ce lien entre signifiant et signifié a déjà été abordé en EPS. P Parlebas a construit sa « praxéologie motrice » autour de cette notion. Il a montré que le Réel n'est pas perçu par le sujet, qu'il ne « signifie » le monde, sa réalité, qu'à travers son fantasme. En disant que dans les sports, « le joueur est joué », il entendait non seulement que l'influence de la logique de l'APSA organisait les conduites du joueur mais aussi, que c'était la façon dont le joueur voyait l'APSA qui organisait son investissement moteur.

Mais l'EPS a décidé de suivre d'autres voix... et par désir « d'université et d'école », a adopté le discours de la science. Ainsi, elle a établi qu'un mot fait sens commun et que le sens d'une situation pour un élève était verbalisable et appréhendable de la même façon par lui, le professeur et les autres membres de la classe.

Cependant, en oubliant que l'être humain peut mettre un mot à la place d'un autre, une représentation à la place d'une autre, de façon à halluciner la réalité pour répondre à son fantasme et tendre vers son désir, quelque chose de la leçon est omis.

Pour l'EPS, donner du sens correspond à offrir un panel de significations possibles aux tâches d'apprentissage, en espérant que l'un de ces possibles corresponde au « sens » des élèves. Or, ce qui semble donner sens aux conduites des élèves qui rendent l'EPS difficile, est hors cadre, hors sens. Les professeurs d'EPS ne seraient-ils pas alors en train d'attribuer faussement du sens à ce qui fonctionne dans leurs cours en croyant que ce sont les aménagements didactico-pédagogiques qui le permettent, alors que c'est ce qu'en font les élèves qui est au cœur de leur mise (ou non) en mouvement ?

Ne seraient-ils pas non plus en train d'omettre que la réalité des élèves ne se fonde et ne se nourrit que du discours du professeur ? Et que le discours du professeur n'est que résonance avec celui des élèves ? Car dans les deux directions, le sens ne s'établit que dans l'intersubjectivité.

C'est par le sens intime qu'un sujet donne à ce qui lui est proposé que son monde s'organise. Ce qu'avance la psychanalyse c'est que ce sens contient une partie de hors sens pour le sujet lui-même, parce que son sens est lié à la satisfaction, à de la jouissance. Cette vérité qui pousse le sujet et confère une valeur à ce qu'il rencontre est de l'ordre de la jouissance. Nous verrons que cette jouissance, pour les adolescents est organisée autour du sexuel et des limites du corps.

Que donne l'EPS comme supplément dans le mode d'emploi de cette jouissance aux élèves ? Quel gain, dans un apprentissage des limites du corps et des capacités du corps ? Les skateurs que nous avons rencontrés témoignent de cet usage de la pratique motrice¹⁶⁶. Le principe de précaution et les compétences semblent, au contraire, de véritables pare-feux pour ces découvertes. Le sens de certaines pratiques en EPS, n'est pas celui de l'apprentissage des limites, c'est au contraire, une EPS du « pas de limites », c'est-à-dire, des pratiques qui n'autorisent pas de construction de ses propres limites, de la jouissance du corps en les éprouvant, en les constatant. En voyant à partir de quand ça fait mal, ça bloque, ce n'est plus possible ou plus soutenable.

C'est peut-être l'impossibilité de se perdre pour se trouver, d'aller du côté des limites du corps qui provoque l'absence de sens pour les élèves. Les APSA « *compétencisées* » se sont vidées de ce qui permettait aux élèves, par le sport, de s'étalonner au monde. Le « pour rien » que Roland Barthes mettait en exergue des actes sportifs, n'est plus offert aux élèves.

¹⁶⁶ ¹⁶⁶ YF Montagne, « SK8, la rue pour des corps », in *Terre de Cien*, N° 15, Sport pas sans l'autre, Mars 2005

Comme ne l'est plus le symbolique de s'affronter à un record, de chercher à battre le sien, ou de s'engager dans la performance maximale qui entraîne dans l'au-delà du plaisir.

Si ce qui est proposé en EPS ne prend pas sens, n'a pas de signification aux yeux des élèves, peut-être faut-il également s'interroger sur la poursuite d'une EPS liée à la vie future chez des élèves organisés par le présent et l'angoisse de ce qui va leur arriver. Ne pourrait-on pas envisager une EPS qui répondrait à d'autres demandes que celles supposées par le désir de devenir un adulte citoyen en bonne santé?

Savoir y faire avec son corps, avec ses pulsions, en plus de devenir un citoyen lucide, capable de maîtriser les fonctionnements démocratiques des élections du bureau de l'AS ne donnerait-il pas un autre de sens pour les élèves de l'UNSS?

Ne pourrait-on envisager de conduire les élèves plutôt vers savoir être avec les autres qu'être autonome ? Plutôt vers désirer être sous la responsabilité de l'adulte qu'être responsable ? Plutôt vers mettre des mots sur ses affects que des images sur ses émotions ?

7.2) D'un sujet absenté ?

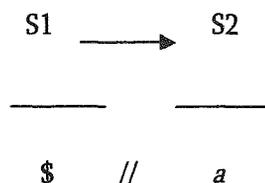
L'EPS a pris l'être humain adolescent comme objet d'étude. Elle en a fait « un animal pensant alors qu'il est aussi un animal parlant¹⁶⁷ ». Ce postulat ne pourrait-il pas d'ailleurs être lu comme un symptôme et interprété? L'ennui, dit MJ Sauret, c'est que « le sujet observé n'est pas le sujet de l'acte mais le sujet objectivé ». Elève et professeur sont ainsi l'homopsychologicus, l'homme de la pensée, gouverné par celle-ci mais aussi en plus, des êtres humains parlants qui agissent parfois sans penser.

Dans les gymnases, le sujet qui parle est le même que celui dont il parle. Or l'être humain ne peut pas être objet « chosifié », il est toujours un sujet qui est à la fois énoncé dans les représentations (représenté) mais aussi énonciateur (représentant) de ces représentations.

Parce que le sujet du discours de l'EPS est mis du côté de la pensée et non du corps parlant, du « parlêtre » de Lacan, savoir et existence sont séparés sur les terrains de l'EPS. La pensée est séparée de la subjectivité. Le sujet, en EPS, est un sujet cartésien. Il est défini comme pure puissance de représentation. C'est ainsi qu'en EPS, un sujet est une représentation pour un autre sujet, l'élève un signe pour l'autre signe qu'est le professeur.

¹⁶⁷ MJ Sauret, Op cit, p 172.

Or, Lacan nous enseigne qu'un signifiant (S1) représente le sujet (\$) pour un autre signifiant (S2) et le matérialise, comme nous l'avons vu, par le discours du Maître.



Ainsi un sujet n'est pas, pour un autre sujet, le résultat d'une représentation, mais est la cause de la représentation. Ce sujet c'est le sujet pulsionnel, celui qui se jouit. On pourrait alors se demander comment permettre aux élèves, adolescents, de devenir responsables de l'usage de leur être en repérant avec eux les conséquences et les conditions de leurs emportements pulsionnels ? Ce repérage et cet usage ne pourraient-ils pas être faits, en se souvenant de Lacan, autant dans la langue qui accueille « la jouissance du bla bla bla » que dans le corps qui « est fait pour se jouir » ?

C'est en tant que sujets que les élèves posent problème à l'EPS. Elle est, en quelque sorte, victime d'un excès de sujet !

Elle subit les « hors sujet », ce qui jaillit des élèves – les « petites pulsions » dont parle Hanna, une élève interrogée plus loin – mais en voulant objectiver l'élève qui commet ces « hors sens », l'EPS rate le sujet qui agit ! Objectiver le sujet signifie espérer tout pouvoir en conceptualiser et de fait tout être capable d'en dire.

Mais pas tout du sujet n'est représentable ni par le signifié, ni par le signifiant, il y a toujours un reste. C'est autour de ce reste, de ce qui n'est pas représentable, en avançant que c'est la cause des désagréments de la leçon, que cette recherche entend se construire et qu'elle va tenter de proposer un dispositif pour « parler autour et à partir » de cet « en trop ».

En considérant que cet « en trop » est la cause des désordres en EPS, on s'attachera à se souvenir que, prévient Marie Jean Sauret, « ce qu'il a rejeté une première fois, pourquoi l'accepterait-il à posteriori¹⁶⁸ ? ».

Cela pourra conduire à poser la question de l'identification de ce que le sujet a déterminé comme inconciliable, de ce qui dans la leçon a déclenché un refus violent, une agression en actes ou en paroles. Ce que la psychanalyse soutient c'est que tout de ce qui a déclenché une conduite perturbatrice n'est pas possible à concevoir. Les TCC¹⁶⁹ pensent qu'au contraire, tout ce qui cause un embarras est déterminable, comptable et élaborent

¹⁶⁸ MJ Sauret, op cit, p 128.

¹⁶⁹ Thérapies Cognitivo Comportementalistes

pour le sujet des protocoles qui, en occultant ce qui bloque, donnent le sentiment que cela a été éradiqué. Cela forclot (au sens lacanien du terme, de non existence) la vérité du sujet qui reste en souffrance du fait de ce rejet. C'est dans cet esprit que l'on peut envisager de redonner du sens à certaines leçons d'EPS, en tentant de faire un peu de lumière sur ce qui désorganise les élèves.

En cherchant le « bon sens » pour les élèves, l'EPS oublie la « part maudite » dont parlait Bataille et qui compose un être humain. Cette part sera prise ici comme le cœur des difficultés de l'EPS. Elle n'est plus contrôlée dans les gymnases, ni par le surmoi de la société, ni par le surmoi du sport. D'autant plus qu'elle semble attisée par certaines positions professorales dogmatiques ou agressives peut-être à prendre comme les symptômes d'un inconfort important.

C'est bien en effet parce qu'une leçon d'EPS oblige à la confrontation de deux sujets que les difficultés surgissent. Les élèves vont bien sans les professeurs et la réciproque est valable. Mais dans la leçon, professeurs et élèves sont dans une relation de réciprocité dissymétrique ou chacun cherche, par la parole, par ses actes symptomatiques, une réponse de l'autre qui le concrétiserait comme sujet.

Le sujet est effet de signifiant, nous l'avons dit. Irréalisable donc, quand on est professeur, d'échapper à un investissement singulier des élèves envers soi. Impossibilité donc, quand on est élève, de faire autrement que de répercuter dans ses actes et ses paroles les effets qu'ont sur soi la présence et les actes du professeur.

On peut remarquer que les places du sujet dans le gymnase sont, compte tenu des sujets en présence, erronées. La place d'où parle le professeur et celle d'où l'entend l'élève sont matière à difficultés par ce que l'un (professeur) parle d'où l'autre (élève) ne l'attend pas, et de fait ne l'entend pas. Et le quiproquo s'accroît puisque l'élève n'est pas non plus où le professeur l'attend et de ce fait ne se fait pas, lui non plus, entendre. Dans cette relation bancale, ni le désir du professeur (frustré et éconduit vers un refoulement angoissant), ni celui des élèves (exprimé à tout va, sans attention/écho à celui de l'autre), ne trouvent leurs destinataires.

C'est peut être parce que l'EPS a oublié cette « structure » de l'être humain que certaines situations peuvent devenir aussi difficiles. Dans les gymnases, il n'y a pas "L'ELEVE" qui serait individu ou "LES ELEVES" qui seraient identiques.

Le sujet « du gymnase » est celui de l'altérité et de la singularité. Sa structure le relie à ses semblables, et ce qu'elle est, ce que le sujet en a fait, ce qu'il en fait est fondamentalement original et particulier. Chaque difficulté à une cause singulière. Nous verrons que si l'on peut envisager que certains moments de la vie psychique de certains élèves présentent de similitudes, les manifestations de ces similitudes, si elles peuvent paraître similaires dans les manifestations, sont fondamentalement dissemblables et singulières dans les causes et dans les dénouements. Hanna Arendt dit que « la pluralité humaine est la paradoxale pluralité d'êtres uniques¹⁷⁰ ». En ne pensant les élèves que comme un sujet unique, l'EPS accentue son côté « *anxiogène* » aussi bien pour les professeurs que pour les élèves eux-mêmes.

7.3) D'une position du maître dans le gymnase qui serait l'envers de l'EPS ?

Si l'EPS est scolaire, plus que par sa présence dans l'enceinte de l'école, c'est parce qu'en EPS, il y a un maître. Quand le maître quitte le gymnase, l'école le quitte aussi. Les réflexions en EPS se consacrent beaucoup à l'élève, mais peu au maître, peu à la relation qu'il instaure entre lui et le savoir et entre lui et les élèves. Se demandent-elles quel est le sujet qui enseigne ? Quelle est la position du sujet dans le gymnase, comment fait-il pour incarner la loi et le savoir ?

Le prof d'EPS est un maître qui commande au savoir de façon directe, instantanée. Ce qu'il dit est fait, ce qu'il dit prend effet. Cette relation de cause à effet entre la parole et les actions des élèves est organisée sur un mode relativement univoque.

Les consignes, les conseils, les aides à l'apprentissage, sont, dans leur grande majorité, transmises selon le « Discours du Maître » tel que nous l'avons présenté. Les dires « statutaires » du professeur, qui est là pour commander aux élèves, sont appuyés par les signifiants maîtres du sport. Eux-mêmes sont ce qui organise notre société. Les signifiants, effort, coopération, respect des autres, compétition, record, sont ce qui anime la société et par contrecoup, quand la parole du maître les reprend, son autorité s'en trouve renforcée. Ses commandements prennent du poids.

Aujourd'hui, il semble cependant que les programmes et l'organisation de STAPS délestent le maître du commandement au profit du savoir. Le maître n'a plus à commander,

¹⁷⁰ H Arendt, Condition de l'homme moderne, 1958, Calmann-Levy, Paris, 1961, p 232.

le savoir qu'il dispense le fait à sa place, ce que le maître sait est ce qui, de droit, instaure son autorité. Dans les programmes, le savoir S2 reprend la place de l'agent et instaure le discours de l'Universitaire. Ce qui est dit en cours est forcément vrai, le maître l'a dit. Ce que le maître dit, il le pense vrai, car sous la barre, S1 le pousse à dire toujours plus du vrai savoir acquis à l'université. Ce que le maître dit, c'est le savoir qui l'a fait dire au maître, et pas quelque chose en lui, quelque chose de l'ordre du désir. Or, dans le discours universitaire, le sujet est produit. Il est objet de la science. Il n'est plus sujet, il est neutralisé par le savoir. L'EPS ainsi, fait donc aussi l'impasse sur le sujet de l'acte d'enseignement.

Dans trop de cours il faut reconnaître la « liberté négative d'une parole qui a renoncée à se faire reconnaître¹⁷¹ » pour reprendre une expression de Lacan. Les jeunes professeurs que j'ai rencontrés n'osent pas parler en leur nom, n'osent pas se dire, parler depuis ce qu'ils sont et pas depuis leur fonction. Leurs dits sont la répétition des édits. Le discours professoral suit à la lettre programmes et documents d'accompagnements. Le discours des professeurs ne fait que scander les compétences. En devenant des objets de discours, les enseignants ne se demandent plus ce qu'ils désirent dans une rencontre avec les élèves, mais comment faire pour appliquer les programmes. Ils ne s'interrogent plus sur ce qui fonde l'éthique de leur métier ou ce qui les anime dans leur désir de transmission, ils calculent comment transmettre des compétences. Les deux réflexions ne s'opposent pas. Elles ne sont pas opposées ici. L'une sans l'autre, elles deviennent sclérosantes et terreau propice aux débordements des élèves.

Pour la psychanalyse, une parole qui ni ne s'adresse, ni n'est écoutée, est la frontière de la folie. Ce qui semble certain c'est que les difficultés de l'EPS sont exacerbées quand les enseignants se contentent de coller aux instructions ministérielles et quand ils le font sur le ton de la morale ou de l'autoritarisme techniciste ou scientifique. Car dans bien des gymnases, ceux que nous avons visités au moins, les enseignants ne peuvent pas être les sujets d'une parole qui leur serait propre. Ils sont pris comme objet de discours dans ce qu'ils véhiculent, tant dans le fond que dans la forme. Leurs « compétences professionnelles et disciplinaires » ne laissent rien passer d'autre que ce que promeut le législateur. Cette position figée et figeante fait que les professeurs, objectivés, aimantés par un futur à atteindre, se soustraient à la possibilité d'une rencontre intersubjective qui ne peut se jouer qu'au présent. Qui ne peut survenir que dans le « hors cadre », le hors programme, le hors savoir proposé par les élèves.

¹⁷¹ J Lacan, Les Ecrits, « Fonction et champ de la parole et du langage », p 279.

7.4) D'un corps organique computant?

Les efforts que fait l'EPS pour affronter les difficultés que lui imposent les élèves, semblent effacer le corps, comme on efface une tâche (au deux sens du mot tâche, travail et d'une marque sur quelque chose). Pourtant, Lacan avertit que « le corps n'a d'aspect que d'être ce qui résiste¹⁷² ». Ne pourrait-on pas voir alors les élèves difficiles comme des résistants qui prennent corps pour s'exprimer ? Comme des adolescents qui tentent, dans l'imaginaire, en faisant « *des scènes en cours* », comme dit un professeur, de suppléer à un défaut de reconnaissance dans le symbolique ? Comme des sujets qui se montrent faute d'être entendus ?

Les corps des élèves sont les supports à quelque chose d'eux qu'ils ignorent et qui ne concerne pas l'organisme ou le besoin.

En EPS le corps est considéré soit sur le versant de l'organisme, par le champ de la bio-physiologie, soit sur celui de l'image, par le champ de la psychosociologie. Il manque dans cette dyade la dimension du corps pris sur le versant du symbolique, du nouage entre la chair et les mots, qui fait le Réel du corps. Il pourrait être intéressant alors de chercher à prendre en compte le rappel de JA Miller qui souligne qu'« il y a du sens dans le Réel¹⁷³ ». C'est dans les effets de sens lié à l'apparition du Réel qu'il pourrait peut-être se jouer quelque chose dans le dénouement de contextes délicats.

En se bornant à ne vouloir considérer en EPS qu'un corps à rendre en bonne santé et compétent, on le confine dans le statut d'un organisme et d'une image au service d'une pensée. On évacue ce qu'il est de jouissance pure et « autonome ». Mais le corps ne s'évapore pas, il est consistant. Les élèves s'en servent comme d'un outil leur permettant de manifester leur « des-ir-accord », comme un support qui, dans le désaccord, montrerait de leur désir.

Le lien entre la parole et les corps soutient que rien ne se dit ou ne s'agit sans effet de sens. Le corps qui se meut est un corps qui n'est pas seulement une surface et des chairs, une « peau retenant dans son sac un tas d'organes mûs par des instincts ou des besoins ». Il

¹⁷² J Lacan, Le Séminaire livre XXII, « RSI » 1974-1975, in Revue Ornicar, N° 2 , p 17-18.

¹⁷³ JA Miller, Conférence faite à Commandatuba, IVème congrès de l'AMP, Bahia, Brésil. 2004

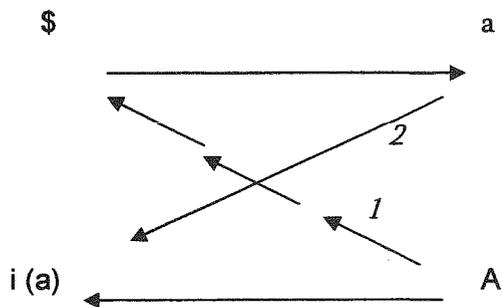
est résonance à ce qui l'entoure en fonction d'une histoire. Il est « préférences¹⁷⁴», dit Marie-Hélène Roche.

La psychanalyse nous enseigne que le réel du corps des élèves, ce qui les fait exister, n'est pas entièrement accessible par l'imaginaire d'une représentation ni par la description d'une surface par le symbolique. On pourrait presque dire qu'il est triple. "Réel" en tant que foyer de la jouissance. « Symbolique » en tant que signifiant marqué dans et par le langage et qui détermine des actes et des paroles chez l'autre. « Imaginaire » en tant qu'il est identifié à une image extérieure qui prend sens pour le sujet.

En ne retenant que la dimension de l'imaginaire, le corps représenté en l'EPS est réduit dans ses possibles. Et de fait, organiser le lien d'enseignement uniquement autour des représentations n'est-il pas finalement ce qui empêche l'accès au sens et provoque l'éloignement entre professeur et certains élèves ? L'enseignement de Lacan soutient cette remarque en posant qu'« il n'y a aucun espoir d'atteindre le réel par les représentations¹⁷⁵».

Pour la psychanalyse le sujet est du domaine du Réel, et à ce titre, l'image du corps d'un sujet n'est seulement pas sa propre image vue dans un miroir par le sujet. Elle est celle qui renvoie le sujet à l'autre son semblable, et l'Autre qui est son référent. Elle est ainsi également conditionnée par le symbolique, par le langage.

En proposant le "schéma L¹⁷⁶", Lacan a bien montré que l'image du corps vient du dehors.



Le sujet, \$, perçoit son image, i (a), dans ce que lui renvoient les autres, petit a, par l'axe imaginaire (2), mais aussi par ce que lui retourne l'autre référent, grand A, par l'axe symbolique (1).

L'EPS, assez paradoxalement puisqu'elle s'occupe des corps, bannit de sa formation et de ses pratiques, tout ce qui relève de l'expérience sensible comme si elle voulait évincer

¹⁷⁴ MH Roche, « La passe et le lien », in revue "La cause Freudienne", L'obscur de la jouissance, N° 49, Novembre 2001, p 58.

¹⁷⁵ J Lacan, "La troisième", conférence au congrès de Rome, 31/10/74, 03/11/74, Paru in Lettres de l'Ecole freudienne, N° 16, 1975, p 177-203.

¹⁷⁶J Lacan, Le Séminaire livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse, 1954-1955, Seuil, Paris, 1978, p 284.

la jouissance des corps. Pourtant « un corps c'est fait pour jouir, pour jouir de lui-même ¹⁷⁷ », dit Lacan.

Le corps pour l'EPS est celui de l'anatomiste, celui du biologiste, celui du cognitiviste. C'est pour la psychanalyse le lieu de la jouissance. Et comme en « psychanalyse, la totalité n'est que dans la fiction ¹⁷⁸ », on ne peut concevoir qu'un corps non unifié, non unifiable, malgré l'image et le savoir, ce qui permet de construire la chaîne logique suivante : la jouissance est partielle, seul le corps jouit, alors le corps est lui aussi partiel. Pour tenter d'approcher ce qui provoque les conduites difficiles en EPS, ne conviendrait-il pas de chercher à déceler quelle partie du corps jouit dans la rencontre en EPS ? Que cette jouissance est imprévisible et indicible ? Le corps pour la psychanalyse se signifie surtout par des jouissances partielles (le regard, les zones érogènes, les zones "érogénisées" de l'hystérique...). En tentant, par la parole, d'identifier où dans le corps des élèves se signifie la jouissance, on pourrait tenter de la cerner et de la guider vers des issues moins pénalisantes pour le professeur et les autres élèves...

Les modèles explicatifs choisis en EPS, se référant aux savoirs biologiques, cognitifs et psychosociologiques limitent les possibilités de compréhension aussi bien des événements qui apparaissent comme hors sens dans le gymnase, que des conduites motrices plus attendues. Ils occultent le corps signifiant et s'interdisent de lire autrement les comportements des élèves. Se référer à d'autres concepts, à une autre perception permet d'envisager d'autres problématiques.

En réduisant les élèves, leurs conduites motrices, les enseignants, leur pédagogie, et la rencontre de deux sujets pendant la leçon au seul déchiffrement d'images de corps « computant », l'EPS n'a-t-elle pas fertilisé le sol pour que l'incidence signifiante du corps soit le seul recours que les élèves aient à leur disposition pour témoigner de ce qui se joue en eux ?

7.5) D'un recouvrement de la jouissance par le plaisir ?

Depuis quinze ans, Didier Delignères et Christine Garsault œuvrent pour faire en sorte de « favoriser l'accès de tous les élèves à cette relation de plaisir à la pratique sportive ». Ils ont, en 2004, proposé aux lecteurs des « Libres propos sur l'EPS » dans

¹⁷⁷J Lacan, Allocution aux médecins, 1966

¹⁷⁸ JD Nasio, Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan, 1992, Petite bibliothèque Payot, Paris, 2001, p 189.

lesquels, ils reviennent sur cette notion de plaisir. C'est à partir de leurs écrits que nous allons aborder et commenter ce concept en EPS.

Les enseignants d'EPS considèrent le plaisir donné par les APSA de façon paradoxale. En effet, il semble être à la fois vu comme une motivation fondamentale, c'est lui qui a conduit la majorité d'entre eux à choisir leur profession, mais il est aussi perçu comme élément suspect dans les cours, comme le signe d'une discipline défouloir, peu rigoureuse et donc non-admise par les normes de l'école.

Delignères et Garsault émettent en préambule que le plaisir « coïncide avec le sentiment de compétence atteint dans les APSA pratiquées et avec celui d'autodétermination, de liberté de choix de la pratique¹⁷⁹ ». Ils soulignent que l'EPS, en limitant, voire en interdisant le choix des APSA, supprime un de ces facteurs. Ils avancent ensuite l'idée que c'est la poursuite « d'un but de maîtrise qui constitue le principal élément du plaisir ».

Est présenté alors l'argument que « le plaisir amusement et distraction » n'est pas compatible avec l'EPS, puisque le plaisir tel qu'ils l'entendent est « sous-tendu par le travail, l'effort et la recherche de progrès ». « La satisfaction et la fierté du travail bien fait » qui sont sensées procurer du plaisir aux élèves en donnent en fait tout autant à l'enseignant. Le plaisir dont il est question est « la joie liée à l'accomplissement »... du travail proposé par le professeur s'entend. Peut alors être avancé la notion de « compétence plaisir », qui serait, ce n'est pas dit, l'apprentissage de la capacité à faire ce que dit le professeur pour avoir du plaisir.

On ne peut que rester circonspect devant une telle proposition. Comment ignorer que, ce qui fait plaisir dans la pratique sportive, s'origine de ce qui ne sert à rien, du ressenti, survenant dans la réalisation du geste qu'il soit soit juste, beau et efficace ou désordonné, entier et surprenant. La jubilation gratuite et inutile des enfants de collège, les pratiques libres des adolescents confirment que ce qui fait l'essence du plaisir en sport est justement ce qui, comme dit JL Ubaldi, cité dans l'ouvrage des auteurs « permet de s'éprouver ou de se perdre ». Bien entendu, un plaisir est possible, dans ce qu'avancent Delignères et Garsault, « la joie du travail bien fait » est effectivement un objectif à faire ressentir aux élèves. Mais à ne proposer QUE ce versant de la satisfaction motrice n'élimine-t-il pas ce qui conduit de bonne grâce les élèves dans le gymnase ? Ne provoque-t-on pas davantage les élèves difficiles en leur demandant cette jouissance d'adulte, de travailleur ? Ne met-on pas en

¹⁷⁹ D Delignères, Ch Garsault, Libres propos sur l'éducation physique, Ed Revue EPS, Paris, 2004, p 90.

place toutes les conditions pour que soient trouvés dans les transgressions, les passages à l'acte violent, les moyens de s'éprouver et de se perdre ?

En ne posant comme élément de plaisir que la maîtrise, on laisse les élèves dans le principe de plaisir et pas dans le plaisir. Le principe du plaisir tel qu'il a été établi par Freud est ce qui, dans le psychisme humain, limite le plaisir pour le faire durer le plus longtemps possible et empêcher l'accès à la jouissance ultime.

En ne leur permettant pas et nous y avons déjà fait allusion, d'aller dans le record, dans l'affrontement, dans la douleur du « jusqu'au bout » qui oublie la justesse des mouvements et des habiletés, ne leur interdit-on pas ce qui leur permettrait d'aller au delà du principe de plaisir, dans la jouissance, qui est le cœur du sport ? Cet au delà de quelque chose, cet au-delà du sens, qu'ils appellent de toutes leurs forces en cassant le cadre de l'école et du gymnase ?

C'est bien de cette confusion que témoigne cette approche du plaisir. L'EPS semble confondre ce qui limite et encadre la satisfaction du sujet et l'éprouvé de la jouissance qui conduit à dépasser parfois l'agréable ou le supportable. Fabien Galtier¹⁸⁰, disait que ce qu'il recherchait dans le rugby, « c'est d'aller dans la zone rouge, de se faire mal, d'aller au plus profond de soi chercher quelque chose ». En avouant cela, il résumait limpide que ce qui anime l'être humain dans la pratique sportive, c'est autre chose que la joie du travail bien fait. « Le plaisir, c'est la jouissance qui s'arrête¹⁸¹ » dit Marie Jean Sauret, comme pour engager à penser en EPS autre chose, pour permettre que les élèves en EPS puissent expérimenter autre chose que le plaisir du résultat. En organisant les pratiques pour offrir la rencontre avec la jouissance du corps dans l'au côté des résultats, en parallèle de la façon déployée ne serait-ce pas une façon de faire qui prendrait en compte des élèves qui ne cherchent qu'à franchir les limites du « progresser, apprendre, se transformer¹⁸² » ?

Les élèves qui se rendent difficiles en EPS sont peut-être dans une logique de jouissance et pas de plaisir. La jouissance lacanienne n'est pas le plaisir, elle est cet état, cette recherche, hors équilibre, hors sens, qui peut aller jusqu'à la souffrance intense. Elle se range du côté de la perte et de la dépense. Elle passe en sport par l'épuisement du corps porté au paroxysme de son effort. A l'opposé, le plaisir consiste à ne rien perdre, à dépenser le moins possible, à s'économiser pour faire durer. L'EPS, en s'adossant au sport qui pousse le désir de jouissance jusqu'au dopage, jusqu'aux pratiques à risques extrêmes pour lesquelles

¹⁸⁰ YF Montagne, Sonia Lehir, « Rencontre avec Fabien Galtier », in Revue Terre de CIEN, N°15, Mars 2005, p 2-4.

¹⁸¹ MJ Sauret, Sports, psychanalyse et science, Puf, Paris, 1997, p 177.

¹⁸² Ubaldi et Philipon, revue EPS, N° 299.

« *impossible is nothing* », impose cette comparaison « de satisfactions » aux élèves. Le plaisir impose un arrêt, une limite à la jouissance que les élèves viennent trouver au gymnase. L'homéostasie des compétences plaisir n'est-elle pas l'aporie qui en séparant l'EPS du sport la sépare également des élèves ?

La jouissance de plus est éminemment singulière et indicible. Elle se constate dans les actes, dans l'après-coup, dans la répétition. Or, le plaisir envisagé en EPS est le même pour tous, il ordonne aux élèves : « jouis ». Non seulement il commande ce qu'il y a à faire, mais entend « entrer dans le mode d'emploi » et dire comment il convient de s'y prendre pour jouir. Or, les élèves, adolescents, ne veulent pas jouir aux ordres, ni comme on leur demande, ni quand, ni autant qu'on leur demande. C'est dans cette opposition aussi que peut être s'origine l'angoisse d'être et ses réactions réactives.

S'organiser autour de concept de jouissance pour penser l'EPS, c'est se souvenir que le corps est lieu et temps de la jouissance. Lacan, pour illustrer ceci, a remplacé la question « qu'est-ce que le corps ? » par « comment jouit-on ? », et il interroge le corps en tant que lieu de jouissance. Et réciproquement, la jouissance comme incarnée dans/par le corps. En se demandant quel écart il y a entre ce qui « fait plaisir » aux élèves, dans la douleur et le hors sens parfois, et ce que le professeur leur propose comme plaisir, dans la gestion, la santé, la sécurité, on pourrait peut être repenser la fonction sociale de l'EPS.

Il faut également se souvenir que la jouissance n'est pas que corporelle, ce qui se dit, ce qui s'entend, ce qui se voit, ce qui se montre sont des lieux et des prétextes de jouissance. La jouissance, pour reprendre une formule de Lacan et en s'autorisant à la sortir un peu de son contexte, ex-siste à la leçon. Elle existe en dehors et indépendamment d'elle.

L'EPS est peut être le lieu dans l'école où, à cause du nouage entre le corps et le langage, il pourrait y avoir quelque chose de cette jouissance qui serait approché pour chaque élève. La leçon d'EPS serait à construire comme le lieu exceptionnel dans la société et dans l'école pour s'avertir de sa jouissance intime et régler certains de ses usages.

7.7) D'une science sans inconscience ?

A l'aune de ce qui vient d'être envisagé et de vingt années d'enseignement (secondaire, UFRSTAPS, IUFM) et de dix années de campagne de jury aux concours de recrutement, il me semble pouvoir avancer que l'EPS a horreur du vide.

Elle n'accepte pas que quelque chose des élèves, des professeurs, de leur rencontre ne soit pas objectivable. Elle use du savoir (scientifique) comme une réponse à la faille, au manque dans l'Autre, une sorte de substitution rassurante, un complément tranquilisant pour expliquer ce qu'il en est du lien d'enseignement et des conduites des élèves et des professeurs. On peut postuler que ce recours à l'explicatif scientifique n'est en fait qu'un paravent pour masquer l'essence de ce qui la constitue, la rencontre de deux sujets dans le champ de la motricité. Pour établir ce qu'il en est de cet usage des « sciences », on peut se référer à Lacan qui, dans *La Troisième*, soutient que « la science nous donne à nous mettre sous la dent à la place de ce qui nous manque dans le rapport ».

Le grand leitmotiv des trente dernières années est basé sur la conviction, partagée par toutes les écoles doctorales des STAPS et par tous les gymnases, que l'action de l'homme sur le milieu et sur lui-même peut devenir entièrement transparente à la connaissance et ne doit être que la mise en application des sciences préalablement instituées.

Les Sciences et les Techniques des STAPS sont dans une logique scientifique ou tout le réel du monde, et donc de l'être humain, peut être décrit, expliqué, démontré, mis en équation. Elles (S et T) postulent en quelque sorte que tout peut être su parce que tout peut être symbolisé et finalement tout peut être dit.

Cela est discutable en soi et les scientifiques le reconnaissent, car une part du réel échappe toujours et s'il est dans l'absolu toujours possible de faire mieux, de savoir plus, est-ce toujours souhaitable ? Et pour qui l'est-ce ? Cette recherche de la totale certitude, de la pleine maîtrise, la démarche analytique n'y accède pas. Elle part du principe qu'il manquera toujours quelque chose, qu'il y aura toujours un trou dans le savoir. Le plus près s'approche-t-on de la vérité du « fonctionnement » du sujet, toujours restera une part de réel indicible et impalpable de ce sujet. C'est cette part "inapprochable" qui en fait sa vérité. Vérité dont A Terrisse dit qu'elle « fait trou dans le savoir¹⁸³ » et qui est au cœur de ce qui se passe entre le professeur et l'élève quand ça ne va pas comme prévu. Cette vérité est celle qui prend la place de la « cause » telle que nous l'avons présentée dans la théorie des quatre discours de Lacan, celle qui anime et fait parler le sujet, au-delà de ce qu'il en perçoit.

Accepter avec la psychanalyse que dans l'être humain il existe quelque chose qui ne peut pas être réduit à des données scientifiques et que ce que MJ Sauret nomme le « spécifiquement humain¹⁸⁴ » est au cœur de l'EPS, à moins même que ce ne soit l'inverse. Ne pourrait-il pas alors être une option supplémentaire que faire une place en EPS à cet

¹⁸³ A Terrisse, *Sports, psychanalyse et science*, Puf, Paris, 1997, p 144.

¹⁸⁴ MJ Sauret, *La psychologie clinique, histoire et discours, de l'intérêt de la psychanalyse*, PU Mirail, 1995, p 18.

irréductible ? Que d'y voir une part de ce qui provoque les difficultés des élèves et les rend difficiles ?

Ce qui se passe dans les cours d'EPS n'est-il pas un symptôme du ratage de la science en EPS ? Car si l'EPS (en tant que morceau d'école) est en crise, c'est malgré le retour aux savoirs "durs" et aux compétences programmées et pas en leur absence ou dans leur attente. On peut donc légitimement, en s'affairant à imaginer une façon de lire et de permettre la rencontre entre professeur et élèves, penser « le champ libre¹⁸⁵» comme dit M Foucault, à l'aventure d'un autre paradigme dans les gymnases.

Compte tenu de certaines de ses conditions d'existence, on peut avancer que l'EPS n'a pas à méconnaître la psychanalyse. Il convient de préciser qu'est donné ici à la notion de méconnaissance, l'acception qu'en a forgé Lacan. La méconnaissance est ordinairement entendue comme une ignorance fautive concernant un objet ou un sujet (au sens trivial) qu'il faudrait connaître. Mais Lacan part du postulat qu'il y a des objets qui ne peuvent se connaître que sur le mode de l'impossibilité d'être connus. La méconnaissance est le mode de connaissance du réel. C'est connaître quelque chose d'inconnaissable. Or la psychanalyse n'est pas de cet ordre.

Pourtant l'EPS propose un certain nombre d'affirmations, de négations au sujet de la psychanalyse qui témoigne d'une certaine connaissance du champ. Pourtant, se développe une dynamique de non reconnaissance. Quel désir oriente et dirige cette méconnaissance ? Là encore, symptôme à interpréter.

Car si l'on regarde la littérature de l'EPS qui permet aux étudiants ou aux professeurs d'acquérir des connaissances scientifiques préparatoires aux concours de recrutement ou servent à l'élaboration des contenus d'enseignement, on constate l'absence de la position psychanalytique.

Il serait difficile de proposer un balayage exhaustif de tout ce qui est écrit en EPS, aussi peut-on simplement remarquer :

- que sur les cent quatre vingt pages du Lexique thématique en STAPS de P Duret et D Delignères¹⁸⁶, seules cinq pages sont consacrées à la clinique, et noter l'absence du mot psychanalyse dans l'index ;

¹⁸⁵ M Foucault, Naissance de la clinique, Gallimard, Paris, p 37.

¹⁸⁶ Duret et Delignères, Lexique thématique en STAPS, Vigot, Paris, 1995.

- que G Missoum et R Thomas¹⁸⁷ réservent trois pages sur cent quarante cinq à la psychanalyse et à la clinique dans leur « Psychologie à l'usage des STAPS » ;
- qu'une approche psychanalytique de l'EPS a été présentée trois fois en trente ans dans la revue EPS (1975 Pujade-Renaud et Vigarello, 1991 Chauvier, 1991 Labridy et Brousse) ;
- que le Dossier spécial de la Revue EPS n°10 « Sport et psychologie » est le seul à ne pas avoir été réédité depuis sa publication en 1990 ;
- et qu'enfin, sur les soixante deux articles qui composent le dossier spécial de la revue EPS n° 29¹⁸⁸ seulement deux sont consacrés à une réflexion soutenue par la psychanalyse (Labridy, Escriva).

3.7.8) D'un parti pris des « textes » officiels ?

L'inspection générale, par la voix de Jean-Claude Rouzies¹⁸⁹, explique les directives ministérielles. Pour ce faire, est expliqué que l'EPS demande aux enseignants de « s'appuyer sur les sciences fondamentales que sont les règles du développement des enfants et des adolescents, la bio-physiologie, l'anatomie appliquée, les sciences de l'éducation... ». Cet étonnant raccourci scientifique témoigne du parti pris dans le choix de « S2 » (le savoir de référence pour l'épreuve). On peut relever dans les programmes qu'il faut « apprendre l'élève à mieux se connaître, à résoudre les problèmes posés par le sport, à améliorer la perception de l'image de son corps, à identifier les déterminants de ses actions ». Ces acquisitions sont possibles par l'accès aux compétences décrites dans les programmes de l'EPS qui permettent de « s'engager lucidement dans la pratique de l'activité, de se fixer de façon autonome un projet d'acquisition ou de mesurer et apprécier les effets de son activité » (BO août 2000). Tous ces items sont organisés par la prise de conscience, par la volonté de permettre aux élèves de comprendre ce qu'ils font quand ils le font. Cette compréhension étant le moyen unique pour améliorer leurs conduites motrices. Comprendre pour réussir et réussir pour comprendre, disaient en substance les dogmes Piagétiens. Quarante ans ont passé et le paradigme de la psychologie cognitive est encore d'actualité. Pour réussir en EPS, pour être compétent, il faut réussir à être performant en

¹⁸⁷ G Missoum, Psychologie à l'usage des STAPS, Ed Vigot, Paris, 1998

¹⁸⁸ Dossier EPS N° 29 « A quoi sert l'EPS ? », Ed Revue EPS, Paris, 1995.

¹⁸⁹ Dossier EPS, N° 33, « Réglementation des textes explicitée par l'inspection générale », Ed Revue EPS, 1996.

sport. Et pour « performer », être capable de conscientiser ce que l'on fait pendant que l'on pratique.

Ces demandes sont renforcées par les textes qui définissent les concours de recrutement. Plus particulièrement, dans ceux qui présentent l'épreuve écrite n°2 du CAPEPS externe (composition portant sur la didactique et la pédagogie en relation avec les sciences biologiques et les sciences humaines), dans ceux de l'épreuve écrite n°2 de l'agrégation interne (composition portant sur les données scientifiques des APSA, aspects biologiques, psychologiques et sociologiques en relation avec les mises en œuvre didactiques) et dans ceux de l'épreuve écrite n°2 de l'agrégation externe (composition portant sur l'EPS et le développement de la personne, sur le sens de l'action, sur l'apprentissage moteur, ses processus, sur la motivation...). On pourrait croire en lisant les termes de sciences humaines, de psychologie, de développement, de sens, à une relative complétude de S2, le champ scientifique support dans ces concours. Mais il n'en est rien si l'on se reporte au balayage présenté plus haut.

Cela ne sera pas fait ici, mais une lecture attentive des programmes d'EPS pourrait sans doute montrer également à quelle distance de la rencontre de sujet à sujet, à quel écart de ce qui structure le subjectif des conduites motrices se situe la discipline.

Les textes qui encadrent l'EPS ne sont pas non plus très évocateurs sur ce qui concerne ces notions.

Le professeur doit, conformément au document qui cadre sa Mission¹⁹⁰ « être à l'écoute » de ses élèves, il doit « s'attacher à analyser les obstacles et les écarts entre les résultats obtenus et ceux attendus » ; il doit « s'adapter à des situations inattendues », « placer sa voix », « choisir le registre de langue approprié » ; il lui est demandé « d'avoir conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève, et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe » ; il lui est recommandé enfin « d'établir un dialogue constructif avec les familles » et de se souvenir « que l'établissement est parfois le seul lieu où l'élève trouve repères et valeurs de références ». Autant d'éléments qui « peuvent », si on se donne la peine de les interpréter, « s'oser » comme des axes d'affrontement de l'embarras dans la classe et d'éclaircissements de ce qui ne va pas entre élèves et professeurs.

¹⁹⁰ Mission du professeur exerçant en collège, lycée général et technologique ou lycée professionnel, B0 N° 22, 22 mai 1997, p 1573-1575.

« L'amélioration des relations entre jeunes et adultes » que préconise le texte sur « la violence en milieu scolaire¹⁹¹ » ne propose pas vraiment de solutions novatrices. Des actions éducatives sont envisagées pour désamorcer des contextes à risque et induire des nouveaux rapports entre les élèves et l'école, susceptibles de prévenir la violence » (« éducation à la citoyenneté, travail sur le Règlement Intérieur, sur des chartes de vie de classe, prévention de l'absentéisme »). Mais dans les « conduites à tenir face aux situations de violence » à aucun moment n'est abordé la possibilité d'un moment de parole qui pourrait permettre aux auteurs des actes violents de donner leur vérité sur ce qu'ils ont commis et d'envisager les causes de ces conduites violentes. Ne sont proposées en fait que les procédures à suivre, administrativement, par les enseignants et la vie scolaire en cas de confrontation à la violence des élèves. Pourtant il est demandé dans ce texte de « réfléchir et développer la médiation et des mesures alternatives au conseil de discipline et d'envisager la formation des personnels dans des dispositifs d'aire et de soutien ».

3.7.9) Alors, de quoi souffre l'EPS ?

De ce que les élèves et les enseignants se plaignent. Pas de ce que les théories ou les média tentent de leur faire dire ou de leur faire ressentir.

Cette recherche se propose de mettre à contribution non tant un savoir sur le sujet qu'un savoir du sujet. Elle envisage plutôt que de proposer un Sujet Supposé Savoir de supposer du savoir au sujet.

Ce savoir, Lacan l'écrivait SÇAVOIR comme pour montrer que le savoir du « ça » freudien était à ne pas ignorer. Mais la psychanalyse nous apprend également que, souvent, le malade ne veut rien savoir de sa maladie, que la jouissance qu'il en tire est plus grande que les troubles qu'elle lui cause. Les protagonistes de l'EPS seraient-ils dans ce cas ?

On peut envisager que les praticiens et les chercheurs qui se penchent sur ce qui ne va pas en EPS sont angoissés. En effet, l'angoisse est un sentiment qui, contrairement à la peur, ne procède pas d'un danger manifeste extérieur, mais qui laisse le sujet dans un état désagréable et « affecté ». L'état d'angoisse désigne en fait un état caractérisé par l'attente d'un danger et la préparation à celui-ci même s'il est inconnu. Cet état protège le sujet de l'effroi (*shreck*) qui naît d'une confrontation à un danger inconnu. Prendre en compte

¹⁹¹ Lutte contre la violence en milieu scolaire et renforcements des partenariats, BO N° 11, 15 Octobre 1998, Hors série, p 3-10.

l'angoisse que vivent certains enseignants en direct et le malaise que ressentent ceux qui sont chargés de les préparer et de les encadrer serait donner un écho aux mots de Lacan, « l'angoisse est un affect qui ne trompe pas ». Cette recherche va s'efforcer de ne pas être trompée face à la « désaide face à un danger¹⁹² » dont parle Freud, en accordant de l'importance à ce que disent les professeurs et les élèves et contournant leur « je n'en veux rien savoir de ma confrontation au Réel ».

On soutiendra dans ces pages que le sentiment de malaise que ressentent tous ceux qui, au front ou à l'arrière, s'occupent du terrain, ne joue pas seulement le rôle d'avertisseur d'une situation dangereuse. Il sera pris comme ce qui indique que « l'on » tente, que l'on souhaite avoir des informations sur le pourquoi du malaise et pas seulement sur le comment faire avec. Ce rapport à l'angoisse ne pourrait-il pas être lu comme un signal, tel que Lacan le souligne, qui fait qu'au contact des situations dérangeantes du gymnase, « quelque chose se dessine dans le sujet tel qu'il lui est suggéré qu'il y a une cause à cela¹⁹³ », car où il y a angoisse, il y a désir.

C'est en cela que ce travail peut avoir vocation de prendre un peu de la position du « désir de l'analyste » (comme désir de savoir) et de chercher à le répandre chez d'autres. JA Miller¹⁹⁴ a précisé en substance que ce désir relaie ou remplace ce qui est impossible à mobiliser chez l'angoissé, parce que l'angoisse dans sa nature est incompatible avec l'acquisition d'un savoir nouveau. C'est peut-être cette angoisse qui escamote le lien de parole entre professeur et élève dans les essais de « faire avec » que présente l'EPS. On sait que l'angoisse est cause du refoulement, n'y aurait-il pas des avantages, pour les enseignants, à traverser un peu de cette angoisse, à lever de ce refoulement et tenter de le comprendre pour que les élèves tirent d'autres profits de leurs « heures de sport » ?

Dans l'angoisse, le danger qui inquiète est subjectif, il n'est pas nommable. En tentant d'accorder du sens, et c'est différent de donner du sens, à ce qui ne peut pas être nommé, à ce qui n'a pas de sens, cette recherche va, sans stigmatiser professeurs et élèves, imaginer les rudiments d'une autre voie pour participer à la fonction sociale de l'EPS.

¹⁹² S Freud, *Inhibition, symptôme, angoisse*, 1926, PUF, Paris, 1993, p 78.

¹⁹³ J Lacan, *Le Séminaire livre X, L'angoisse*, 1962-1963, Seuil, Paris, 2005, p325.

¹⁹⁴ JA Miller, « Le Réel est sans loi », in revue « La cause Freudienne », *L'obscur de la jouissance*, N° 49, Novembre 2001, p 7-19.

1) Objet de recherche

Comme les références théoriques présentées précédemment l'ont montré, l'éducation physique et sportive ne réussit pas à faire apprendre tous les élèves. Les orientations tirées de la psychanalyse nous conduiront non pas à chercher à augmenter les réussites mais à considérer leurs envers, les ratages, à circonscrire ce qui ne va pas dans les gymnases. Pourquoi certains élèves et certains professeurs ne trouvent pas satisfaction dans leurs rencontres ? Pourquoi certaines situations en éducation physique deviennent elles difficiles à supporter, voire intolérables pour les acteurs et même pour les observateurs extérieurs ?

Le postulat sous-jacent à ce choix de recherche est le suivant : les relations humaines de paroles traduisent les expériences singulières de vie à travers des dialectiques de contraires. Le « ça ne va pas » devient alors aussi important que le « ça marche ». L'articulation des deux dimensions est fondamentale pour comprendre ce qui se passe dans les différentes dimensions du champ social. Ainsi pourrait-on dire que la considération en éducation physique et sportive du binaire réussite/ratage, ou apprentissage/non-apprentissage s'avère aussi structurante pour la discipline que la prise en compte du binaire gagner/perdre dans la pratique sportive ¹⁹⁵. Pas l'un sans l'autre, l'un s'éclairant par l'autre.

J'ai rencontré le ratage dans mes cours, je l'ai vu dans ceux des professeurs stagiaires dont j'ai eu la charge, je l'ai entendu dans les témoignages des nouveaux professeurs avec lesquels je travaille. « Ce qui ne va pas » a fait symptôme pour moi, comme il le fait pour certains de mes collègues.

J'ai pu à partir des perspectives ouvertes par le champ psychanalytique déchiffrer autrement les situations d'embarras des leçons d'EPS et prendre en considération les causes et les conséquences des « stades fâcheux¹⁹⁶ », pour reprendre le terme de S. Freud, décrits par certains jeunes professeurs. J'ai été amené à inventer de nouveaux dispositifs d'intervention

¹⁹⁵ MH Brousse, F Labridy, A Terrisse, MJ Sauret, Op cit

¹⁹⁶ S Freud, in ; Résultats, idées, problèmes, Tome 1 « Pour introduire la discussion sur le suicide », PUF, Paris, 1984, p 132

pour accueillir, recueillir, des impossibles et des imprévisibles à penser. De la sorte, je me suis engagé à tenter de les élaborer et non pas les passer sous silence.

2) Problématique

Ce choix induit à faire opérer à la discipline éducation physique et sportive un double déplacement :

- 1- Celui de devenir une praxis, soit une pratique qui « traite le réel par le symbolique¹⁹⁷ ». Une pratique qui fasse la différence entre les mises en jeu imaginaires dans la relation d'enseignement et ce qui la règle symboliquement, donnant ainsi sa juste place au Réel, comme reste « hors-représentation » de la leçon
- 2- Celui d'opérer un déplacement de discours, au sens où Lacan en a construit l'appareillage, dans le mathème des 4 discours. Ce "bougé" permettant de pouvoir cerner dans le gymnase, à la fois ce qui fait sens et ce qui résiste, ce qui peut devenir signifiant et ce qui est d'un autre ordre. Un ordre qui résonne de la satisfaction et de la jouissance des corps pris dans les paroles de la relation à un autre sujet.

Dans le gymnase, l'action motrice est tellement visible et évidente que ce qui s'oublie, ce sont les mots qui la génèrent. Les élèves sont mis en jeu par les paroles des professeurs, par leurs consignes. En EPS la parole prend des formes motrices. Si les sportifs sont joués par la règle, la motricité des élèves est ordonnée, mise en ordre par les conseils et les injonctions que profèrent les professeurs. La parole des professeurs qui ordonne les conduites motrices des élèves, se heurte aux élèves divisés par leurs pulsions, par « ça » qui agite leur corps vivant. Il y a donc un tiers terme entre les partenaires de l'acte éducatif, le champ du langage, le lieu de l'Autre dont témoignent les paroles proférées intentionnellement ou à leur insu par chacun des partenaires.

Du fait des pouvoirs d'équivoque de la langue, il y a même un quart terme, objet chu de la rencontre de parole, impossible à saisir, conséquence du reste intraitable et variable de la mise en langue. Lacan le formalisera comme l'Objet petit *a*, l'objet du désir, creux logique inévitable de toute relation de parole et donc de la relation de pédagogique.

¹⁹⁷ Labridy-Terrisse, Dossier EPS N° 10, 1990, p 405-412

Nous pouvons en déduire quelques propositions de travail :

- 1- Ce qui empêche les professeurs de faire leur métier, comme ce qui empêche les élèves de recevoir une éducation physique, c'est l'impossibilité de leur entente complète et la traduction irréalisable et directe du Réel dans les mots et par les mots, et la non équivalence des mots et du corps ;
- 2- C'est un symptôme de structure, du fait que les humains sont des « parlêtres », des vivants-parlants, ce symptôme se traduit par un impossible logique. Il se distingue des symptômes au sens médical ou psychopathologique qui témoignent d'erreurs, d'incapacité ou d'impuissance ;
- 3- Il n'existe pas de théories explicatives de cet impossible de structure, c'est un manque qui n'est pas à combler, il « ex-iste¹⁹⁸ » (Milner 1983) ;
- 4- Seul les dires des sujets à partir de ce qui leur arrive, peuvent cerner les causes de leurs embarras et s'en faire une vérité subjective ;
- 5- Un autre savoir peut se constituer, celui qui s'invente à partir d'un dire impliquant ce qui est véridique pour un sujet, et non pas seulement authentique ou vérifiable de manière extérieure ;
- 6- Ce nouveau rapport vérité/savoir implique une responsabilité des sujets de l'acte pédagogique quant à leurs conduites pendant la leçon.

Ces propositions permettent de penser que :

- Les paroles des élèves peuvent s'entendre comme paroles constitutives de leur être en devenir ;
- Lorsque les jeunes professeurs parlent en compagnie de leurs confrères, et avec quelques uns en plus, de ce qui les dépasse dans leur fonction, ils peuvent s'entendre et se voir ailleurs que là où ils ont été, ce déplacement s'opérant grâce à la médiation de la parole des autres.

¹⁹⁸ Milner Jean-Claude, *les Noms indistincts*, Paris, Seuil, 1983, p. 7-8,

Ces deux éléments conduisent alors à penser que si, dans les paroles surgissant des rencontres, certaines auront des effets et deviendront des actes avec lesquels compter. Elles feront entendre que le maître peut ne plus tout à fait être le maître et l'élève plus toujours être l'élève dans le gymnase.

« Apparoler » l'éducation physique, proposer une éducation physique de la parole, pour mettre en jeu cette problématique, passe aussi par l'invention de dispositifs « d'expérimentations » de la parole.

Les procédés présentés sont à prendre comme autant d'outils de mises en œuvre de la parole et de recueil de ses effets. Ils permettront d'accueillir les trouvailles et les ratages divers des professeurs et des élèves, afin de laisser apparaître « l'autre chose » qui hante les apprentissages en EPS, en chahutant la rationalité des savoirs.

3) METHODOLOGIE

Une recherche clinique se référant à la psychanalyse se constitue d'une rupture épistémologique aux savoirs dominants en STAPS.

Elle pose comme élément princeps non seulement « l'écoute du dire du sujet, comme lieu de production de savoir » mais s'emploie aussi, comme le dit MH Brousse, à ne pas « refouler comme un non savoir, hors du champ... le dire du sujet, l'idée qu'il se fait de son mal, l'interprétation qu'il ne manque pas de s'en faire¹⁹⁹ ».

Cette prise en compte du dire d'un sujet par le chercheur implique ce dernier dans la construction d'un savoir issu d'un désir aux coordonnées inconscientes. Le chercheur est ainsi partie intégrante de la recherche, du fait de son appartenance à la langue de l'Autre. Le chercheur doit donc tenir compte de ce qu'il implique chez le sujet. Il doit également considérer sa propre subjectivité dans le recueil de ce qu'il déclenche chez ses partenaires de recherche et en quoi il est impliqué par l'objet qu'il construit.

La recherche clinique postule également qu'un savoir valide peut provenir de la singularité de chacun, et pas seulement d'une application de modèles à un ensemble d'individus considérés à partir d'une moyenne statistique. Introduire cette perspective dans le champ des STAPS a une visée politique qui est d'associer celui « qui se plaint » à la recherche d'une solution pour saisir par quoi est causé « ce qui ne va pas ». Le partenaire de recherche, celui auquel le chercheur demande une parole, devient aussi chercheur. Cette situation, pas sans impasses possibles, présuppose que le sujet pourra entendre, dans sa parole, grâce à l'interlocution mise en place, ce qu'il n'a pas été habitué à y entendre.

Une partie de cette recherche s'appuiera sur le matériel recueilli lors d'entretiens réalisés avec des enseignants et des élèves vivant des situations scolaires difficiles. Le discours recueilli sera soumis à déchiffrement et à interprétation, pour dégager ce qui sous-tend, explique, masque et produit le malaise de celui qui parle. C'est en cela qu'une recherche clinique « implique une recherche de la cause », comme tout travail de recherche.

¹⁹⁹ MH Brousse, op cit, p 12.

3.1) La démarche clinique : quelques repères

La clinique est la pratique du médecin qui, près du lit (*kline*) du malade, examine les manifestations de la maladie pour établir un diagnostic. Au début du siècle, en se démarquant de la psychologie expérimentale, la psychologie clinique s'est construite autour de recherches sur les états mentaux particuliers de personnes ayant un retard ou un handicap. La première revue de psychologie clinique sera fondée par un américain, Witmer, en 1907. A la fin des années quarante, notamment sous l'influence de la conférence faite en 1949 par Daniel Lagache, la psychologie clinique et la méthode clinique se structurent autour des concepts psychanalytiques, reprenant en cela les pistes déjà posées par Pierre Janet au début du siècle.

En délaissant les classifications, les catégorisations de symptômes et de comportements, elle s'éloigne et se différencie de la psychologie. En rejetant l'observation objectivante mise en avant par la psychologie expérimentale pour soutenir la comparaison avec les sciences de la nature, la clinique s'inspire de la psychanalyse et privilégie l'étude de cas. Elle considère que son objet est le sujet singulier, pas celui de l'humanisme ni celui de la science, mais celui de l'inconscient, qui traverse une histoire singulière. Pour parvenir à faire naître, comprendre et aider ce sujet, la clinique analytique invente des dispositifs tels que les observations directes et les entretiens. Nous préciserons, plus avant, l'usage qu'il sera fait de ces outils dans ce travail.

Ainsi, ce travail ne se fonde pas sur la recherche de coïncidences entre des conduites et une topologie de réponses, tel un test type Rorschach qui occulte la dimension singulière de la réponse. Il ne se fonde pas sur un corpus de savoirs dans lequel va se loger le sujet. Il utilise des concepts théoriques pour rendre significantes les réponses originales des sujets entendus.

Ce qui sera dit par les professeurs et les élèves de cette recherche, et qui est montré comme signifiant dans ces pages, n'est pas enfoui dans la tête des sujets entendus, puis traduit dans la mienne. Ce qui sera la matière de mes réflexions écrites n'est pas révélation. C'est la retranscription d'un savoir sur ce qui ne va pas et qui est déjà construit dans les paroles du sujet qui parle. En ma position d'à côté, de « rebondeur », je peux essayer, depuis l'enseignement, de donner du jeu (au sens d'espace) entre ce que dit le sujet sur le réel qui

l'entoure et ce que dit son dire. La difficulté réside, avertit Lacan dans le fait que « l'interprétation n'est pas ouverte à tout sens, elle n'est point n'importe laquelle²⁰⁰ ». Il convient de ne pas chercher à dévoiler "le" sens de ce que vit et dit le sujet, mais à repérer ce qui détone et de le prendre comme signifiant.

3.2) La clinique analytique dans le champ de l'EPS : quelles ruptures ?

Ces postulats sont fondateurs d'une démarche qui prétend problématiser les leçons d'éducation physique en reconnaissant aux partenaires de l'acte éducatif, professeurs et élèves, des positions subjectives originales et inédites. Ces positions singulières peuvent être dialectisées à partir de la prise en compte des paroles surgissant entre eux. Le discours que j'ai recueilli s'est souvent construit dans la rencontre, dans plusieurs rencontres. Des repérages, des déchiffrages, des interprétations en ont été dégagés à partir de mon propre point de vue et aussi de celui de mes partenaires de recherche qui se mettaient à percevoir ce qu'ils n'avaient pas vu jusque là.

Plus qu'une interprétation de type analytique, l'utilisation du matériel recueilli passe par la présentation de l'énonciation nouvelle de l'un ou de l'autre qui facilite et éclaire ce qui ne se voyait pas ou ne se disait pas. Un usage nouveau de la parole, l'apparition de signifiants différents pour nommer les situations, ont eu pour effet de déplacer les positions subjectives antérieures. Des transcriptions des entretiens qui ont été réalisés apparaîtront dans les résultats comme les produits de l'évolution des discours. Comme tels, ils transforment l'énonciation d'une situation, mais aussi les impasses qui ne se franchissent pas.

Une des difficultés majeures est de lire ce qu'on entend à partir de son propre savoir. Il s'agit donc de s'efforcer d'atteindre la visée qu'indique Lacan pour le praticien de la psychanalyse : « n'avoir de cesse de toujours oublier ce qu'il a appris²⁰¹ ». C'est à cette condition que la confrontation avec mes partenaires établira un écart entre ma construction épistémologique et la leur. Une de mes obligations de chercheur sera d'une part, de favoriser les conditions de cet écart par une vigilance interrogative dans les entretiens et, d'autre part, d'en parler à d'autres, analystes praticiens associés à la mise en place des groupes de paroles pour les jeunes professeurs.

²⁰⁰ J Lacan, Le Séminaire, livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, 1963-1964, Ed du seuil, Paris, 1975, p279

²⁰¹ J Lacan, Ecrits, « Variantes de la cure type », Seuil, Paris, 1966, p 349

La distance entre ceux qui parlent et celui qui écoute engage, dans le cadre de ces groupes, à des interprétations de paroles dites. L'interprétation n'est pas le pouvoir de certaines personnes, mais la propriété même de l'inconscient. Car ce qui interprète c'est la langue et les effets de vérité qu'elle implique et pas la volonté de celui qui énonce l'interprétation. Dans cette entreprise, la différence entre ma position et celle d'un analyste vient de ce que l'analyste, lui, a fait un parcours analytique. Cela lui permet d'avoir déchiffré à partir de quoi il interprète et d'avoir ainsi la petite avance que lui donne le repérage de son fantasme.

Pour faire jouer au matériel obtenu son pouvoir d'énonciation, je tenterai de me laisser surprendre par les sursauts de la langue, du dire qui s'échappe à mon insu dans les conversations. Je me référerai à l'indication de G. Canguilhem afin de lire, « l'esprit non prévenu », ce que me diront les professeurs et les élèves. En m'efforçant de décrypter de la sorte les entretiens, les discussions et les conversations, j'essaierai « dans l'inévitable mensonge des bonnes volontés, dans les mal entendus, dans les méprises²⁰² », comme le dit JA Miller « d'identifier les moments où la vérité fuse », où se montre un peu « l'os du réel », ce avec quoi chaque sujet se débrouille et ce qui constitue sa jouissance.

3.3) Un matériel d'analyse issu de dispositifs différents

Il se compose :

- des notes et des enregistrements partiels des discours des professeurs nouveaux titulaires ayant participé au Groupe d'analyse de situations professionnelles de Paris durant les années 2005 et 2006 ;
- des notes prises et des enregistrements retranscrits des discussions avec les professeurs des élèves interrogés et avec des stagiaires et leurs élèves de l'Académie de Créteil. Ces rencontres ont eu lieu à l'issue de l'observation de leurs leçons durant les deux dernières années scolaires ;
- des entretiens enregistrés de deux professeurs et de deux élèves dont le déchiffrement sera présenté sous forme de cas.

²⁰² JAMiller, Revue la cause Freudienne, N° 44, p 7-60.

3.3.1) Des groupes de parole de professeurs

La formule d'un groupe de parole au sein d'une profession n'est pas nouvelle. Balint, le précurseur, a déjà expérimenté pour les médecins, les effets de ces moments d'échanges. En EPS, ils ne sont pas usuels. C'est en les mettant en place au sein de l'IUFM de Paris et en recueillant ce qui s'y disait, qu'une partie du matériel de cette recherche a pu être constituée.

Un tel dispositif a été envisagé en prêtant attention aux propos des néo-titulaires que j'avais croisés et qui avouaient lors de leurs premières expériences professionnelles peu aisées : « *j'essaye d'analyser ma situation... seul c'est dur* » ou qui disent « *on ne s'entend pas* », ou encore « *de ce qui est dur, je n'ai pas réussi à en parler avec mes collègues* ».

Parallèlement à ce constat, Gaétan Crouzillas, un professeur d'EPS enseignant et doctorant, a attiré mon attention sur la une demande du ministère de l'Education Nationale. Il avait été émis le souhait (Bulletin Officiel N°32 du 06 septembre 2001) de voir les IUFM mettre en place des moyens capables de palier les difficultés rencontrées par les « nouveaux titulaires » au moment de la prise en charge intégrale de leur service d'enseignement.

Le texte affirme qu'une « *identité professionnelle affirmée*²⁰³ » ne peut se construire a priori. Le texte cherche à promouvoir des « *savoirs disciplinaires* » qui permettraient de « *s'adapter à la réalité des terrains... de gérer sa classe (tenir compte des élèves tels qu'ils sont, gérer le temps d'apprentissage)... d'analyser l'activité de la classe en relation avec la pratique pédagogique... de travailler en équipe (disciplinaire ou interdisciplinaire)... d'identifier et comprendre les caractéristiques de son environnement professionnel... de s'approprier une éthique professionnelle (comprendre le sens des missions de l'enseignant)... et enfin de prendre en compte l'exigence d'actualisation des savoirs et des avancées de la recherche dans le domaine des disciplines de l'éducation...* »

Le BO engage à faire en sorte que le support aux échanges soit fourni par « *les difficultés surgies du terrain, par l'expression des besoins des enseignants, qu'ils soient exprimés spontanément ou qu'ils soient le fruit d'une analyse* ». Il demande de lier « *en l'analysant l'activité des élèves en relation avec son (celui de l'enseignant) comportement* ».

²⁰³ Les références au BO N°32 seront présentées en italique.

Cette « sensibilisation » des nouveaux professeurs est « *le fait de formateurs... susceptibles de développer des capacités d'écoute et d'analyse avant de conseiller et d'évaluer... capables d'aider à identifier des questions, à élaborer une demande et à analyser des besoins... aptes à jouer le rôle de passeur et d'aiguilleur en direction des bons interlocuteurs, dans et hors de l'établissement* ».

3.3.1. a) Analyse d'une demande officielle

En constatant que les jeunes professeurs éprouvaient des difficultés dans leurs premières expériences professionnelles et en proposant que se construisent des dispositifs pour les « accompagner », le législateur semblait indiquer, en demandant « *d'analyser l'activité de la classe en relation avec la pratique pédagogique* », en « *analysant l'activité des élèves en relation avec son (celui de l'enseignant) comportement* » et en faisant en sorte de « *tenir compte des élèves tels qu'ils sont* » que quelque chose de l'inconfort des nouveaux professeurs était lié à la relation d'enseignement.

En précisant de plus que les "accompagnateurs" devraient être susceptibles de « *développer des capacités d'écoute et d'analyse avant de conseiller et d'évaluer, ...d'être capables d'aider à identifier des questions* », il offrait une alternative aux formations plus traditionnelles d'apport de savoirs disciplinaires ou pédagogiques. Des groupes de conversation²⁰⁴ pouvaient être envisagés comme support à la recherche d'une forme d'appui à la construction d'un climat pédagogique moins douloureux et plus propice aux apprentissages en EPS.

3.3.1. b) L'offre d'un dispositif et ses objectifs

C'est en mettant en synergie mon statut de formateur et une certaine idée des actions à entreprendre pour faire face aux difficultés du terrain, vues à travers le prisme analytique et les vœux du législateur, que la mise en place d'un accompagnement par la parole a pu voir le jour à Paris. Une forme originale de réponse, clinique, a été proposée à l'Inspectrice Pédagogique Régionale d'EPS, Marie Michelle Passemard. En donnant son

²⁰⁴ Ce terme a été retenu dans ce travail, en perspective avec celui de discussion utilisé pour évoquer les moments de parole avec les élèves tels qu'ils seront présentés plus loin. Avec ses sens anciens de "demeurer avec, séjourner, fréquenter ou d'entretien savant". Conversation signifie aujourd'hui "entretien entre personnes responsables, et aussi, échanges de propos familiers".

accord et son appui, elle a grandement contribué à la naissance des GASP (Groupe d'analyse de situation professionnelle) à l'ITUFM de Paris.

Sous forme de groupes restreints de quinze à vingt personnes, à raison d'une fois par trimestre et pour une séquence de une heure trente, ces moments proposent aux néo-titulaires de parler de leurs premières expériences professionnelles. Ces conversations se feront en présence d'un « autre » qui ne soit pas un autre social (ni inspecteur, ni supérieur hiérarchique, ni formateur, ni conseiller-tuteur, ni collègue, ni ami, ni autre familial non plus). Cet autre-en-plus, permet d'aider à affronter l'urgence du Réel, qui éclot face aux adolescents inédits dans les failles des savoirs en vigueur.

Le postulat de cette forme d'écoute et de parole repose sur la mise des jeunes professeurs devant les « trous » existant dans leur savoir, devant la non prise en charge par les savoirs de l'EPS de certains aspects de l'acte d'enseignement. Cela revient à tenter de construire un lien entre un savoir constitué et un savoir nouveau, entre un savoir endogène et un savoir hétérogène. Un tel postulat induit des rencontres « épistémio-somatiques » au sens où l'entend Lacan (dans son texte Sur la médecine de 1966), c'est-à-dire des expériences de détour par d'autres champs conceptuels pour répondre à ce qui est sollicité par l'énoncé des difficultés rencontrées dans les gymnases.

Ces conversations partent du postulat que dans la situation de nouveau professeur, on peut être amené à traverser des moments pas faciles et déroutants. L'épreuve professionnelle du « premier poste » affecte celui que l'on est ou que l'on croyait être. Certains élèves imposent des relations qui peuvent conduire à douter de soi, au-delà du professionnel. Découvrir qu'on est autre que celui que l'on pensait, cela peut déstabiliser. Le principe de ces entretiens repose sur le fait que de parler à d'autres, cela peut transformer cette affectation. Dire un part de ce qui embarrasse peut laisser survenir des réponses surprenantes et, dans certains cas, peut donner des clefs à des situations que l'on pensait dans sa classe, dans son collège, bloquées définitivement. Car souvent, seul, on ne peut pas se voir pris dans sa modalité de réponse et il faut la distance que procure la parole à un autre pour prendre un peu d'air. Ce recul permet de savoir si la solution trouvée face à une classe est bonne, si les doutes qu'on a sont justifiés, si les changements qu'imposent les élèves sont obligatoires et si on peut les accepter sans angoisse. C'est en cela qu'une nouvelle expérience de métier et ces moments de parole ont un lien, ils ont un effet de passage et de positionnement.

Le dispositif de conversation mis en place ne préjuge pas de ce qui s'élabore ou pas dans cet espace de discours. Les relations qui s'y installent contribuent à l'analyse critique des incontournables du champ professionnel considéré et permettent de faire « le pas de coté » susceptible d'aider à l'identification de ce qui ne va pas.

Cette identification, singulière et collective, permet de dépasser les manques, de les intégrer comme constitutifs de l'acte d'enseignement et de construire des « comment-faire-avec » adaptés et originaux.

Une telle forme d'aide poursuit l'objectif de faire chercher une réponse par les nouveaux titulaires eux mêmes à leurs « je ne sais pas quoi faire avec... », à leurs « comment dois-je réagir en face de... », à leurs « pourquoi... » qu'ils se posent dans leur nouvelle fonction. En d'autres termes, ce temps permet de leur faire construire des éléments de réponse aux remises en question qu'ils ne manquent pas de voir apparaître dans leurs premiers pas professionnels.

Le(s) savoir(s) nouveau(x), issu(s) des paroles des nouveaux professeurs et de leur interprétation amènera peut-être à identifier un positionnement original, une conduite neuve pour traiter les contextes problématiques d'enseignement qu'imposent les élèves nouvellement « pas faciles ».

A partir de l'évocation d'un problème par un néo-titulaire, par sa demande, le processus des groupes de parole consiste à guider les discussions des enseignants autour du fait que certains d'entre eux, certains jours, dans ces mêmes contextes, s'en « sortent moins mal ». La structure du groupe permet à celui qui énonce de se voir « pris » dans ce qu'il décrit comme extérieur à lui, de se voir (et s'entendre) impliqué. La présence d'un en plus peut essayer de donner une suite ensemble quand un professeur dit son questionnement solitaire, « *je me dis qu'ils ont des raisons d'être en colère contre moi, que j'ai du leur manquer de respect, parce que j'ai dit, je sais pas. On ne s'entend pas* ».

Cette mise en perspective autorise en fait à sensibiliser les professeurs sur l'influence des changements de discours, des modifications de leur « position », de celle de la classe, ou d'un élève. Elle met l'accent sur la naissance et le déroulement des difficultés, sur leur absence ou leur résolution autour de leurs causes et de leurs effets.

L'accompagnateur des groupes guide les échanges par une trame de questions permettant d'identifier les éléments du contexte conflictuel et d'apercevoir les solutions « déjà là » où celles qui surgissent par rebond. « *Devant cette difficulté qu'avez-vous dit ou fait, précisément, pour la surmonter ? N'avez vous pas eu de leçons heureuses avec cette*

classe ? Qu'aviez vous dit ou fait lors de ce succès pédagogique ? Qu'avaient dit ou fait les élèves ce jour là ? Et le jour du problème, qu'aviez vous dit ou fait ? Qu'avaient dit ou fait les élèves lors de cette leçon impossible ? Vous qui écoutez, avez vous déjà vécu quelque chose de similaire ? Comment avez-vous réagi ? Comment auriez-vous réagi à la place de votre collègue ? Qu'avez-vous à dire sur sa réaction, sur sa position ? Que pensez-vous de cette trouvaille ? En avez-vous d'autres ? ... »

Une telle structure envisage de mettre en praxis l'EPS et les fondations psychanalytiques. De tenter de permettre aux nouveaux professeurs de s'enseigner par les effets de la parole en groupe sur une partie de ce qui se passe lors de leur « *entrée dans le métier* » d'enseignant d'EPS.

3.3.2) L'observation et la discussion sur le terrain

Une autre partie du matériel, qui sert de support à cette recherche, est issue de moments de conversation en compagnie de professeurs stagiaires de l'académie de Créteil, et de l'observation de leurs classes. La rencontre fortuite et l'entretien avec Mme L, professeur de français d'un des élèves présentés plus avant, la conversation improvisée et enregistrée avec une classe dans l'imprévu d'une leçon annulée par la pluie, supplémentent deux années d'observations et d'échanges.

Cette dimension du recueil de matériel clinique est à prendre comme l'alliance observation/écoute. Elle est le signe d'un retour à l'expérience dans le sens où la présente Foucault, c'est-à-dire, à un retour au vécu observé, raconté et interprété, pour améliorer la compréhension du Réel.

Le « regard » dont il question ici est celui requis par Foucault qui engageait, en adoptant le regard clinique, « à entendre un langage au moment où se perçoit un spectacle²⁰⁵ ». J'ai entendu cette invite comme la recherche d'une observation active, mise au défi de construire une possible corrélation entre le regard et le langage. Cela suppose, comme dit François Ansermet, de s'essayer au passage « du visible vers l'énonçable²⁰⁶ » de passer du regard naïf qui constate que ça se passe mal à celui qui tente d'écouter pourquoi ça se passe comme ça dans ce qui se montre. Cette transition d'une perception passive à une collecte s'efforce, poursuit Foucault, « de recueillir des signes et des les organiser en un ensemble intelligible et communicable ».

²⁰⁵ M Foucault, Naissance de la clinique, 1963, p 108.

²⁰⁶ F Ansermet, Op cit, p 8

Cette option permet de porter un regard qui tisse un lien « lisible et visible²⁰⁷ » entre ce qui se voit des cours et ce qu'en disent professeurs et élèves qui y participent. Il s'agit de montrer du doigt, de façon précise, ce qui se joue en deçà des apparences. C'est le « punctum » de R Barthes. Il s'agit de pointer, comme dit Robert Doisneau, « le vif décisif » dans la leçon, ou dans le discours. De ce qui sera entrevu, émergera un effet de surprise, de neuf, qui peut être offrira une autre lecture des embarras du gymnase.

3.3.3) Des entretiens avec des élèves et des professeurs

Un entretien clinique est « une interview dont l'objectif ne serait pas seulement pour l'interviewer d'extraire des informations et de produire des connaissances à partir de ce que lui dit son interlocuteur, mais aussi de créer le cadre nécessaire pour que l'interviewé lui-même élabore des connaissances à partir de sa propre parole²⁰⁸ » dit Colette Chiland. Dans une telle procédure, on part de l'hypothèse que la rencontre entre un interviewer et un interviewé permette au second, avec le guidage du premier, d'énoncer les motifs de ses conduites telles qu'il les perçoit.

Les entretiens, d'inspiration psychanalytique, qui seront menés ici sont construits autour du projet général d'amélioration de la situation des sujets interrogés. Cette amélioration arrivant de surcroît, comme le dit Lacan, « parce que l'engagement dans la parole peut avoir des effets et modifier la réalité des sujets qui parlent ». C'est cette dimension qui fait que, selon Poussin, l'entretien clinique repose sur le fait de « redonner le pouvoir au sujet, pouvoir de penser par lui-même et trouver des solutions qui correspondent à son problème et à ses capacités²⁰⁹».

Les effets de l'entretien reposent sur le lien structure psychique/discours. La parole émise est constitutive des modes de fonctionnement du sujet et l'écoute permet de dégager la structure du sujet et de l'aider à déterminer les causes de ses troubles. Cette opportunité passe par l'émergence de ce qui est signifiant à partir des signifiés (les mots employés pour évoquer une idée et perçus dans leur sens premier). En parlant à un autre, en produisant un discours sur ce qui leur arrive, les élèves et les professeurs pourront peut-être établir une distance vis-à-vis de ce qui se passe en EPS et élaborer une signification nouvelle pour ce

²⁰⁷ id.

²⁰⁸ C Chiland, L'entretien clinique, PUF, Paris, 1983.

²⁰⁹ G.Poussin, La pratique de l'entretien clinique, Dunod, Paris, 1994.

qui les dépasse. Considérer cette subjectivité, c'est reconnaître toute la valeur autoréférentielle du discours de celui qui parle, et admettre tout l'aléatoire de l'interprétation qu'en fait celui qui écoute. C'est intégrer à l'objet de recherche deux « partialités » : celle du sujet, dans la perception qu'il a de son engagement dans la situation, dans la narration de son histoire, dans ses réactions aux interventions du chercheur ; celle du chercheur, ensuite, dans la conduite de son travail par la prise en compte de ses réactions, des réactions de celui avec lequel il parle et de effets conjugués de ces phénomènes sur l'objet de la recherche.

L'utilisation des discussions, mot pris ici aussi dans son sens ancien de « faire tomber en secouant, fouiller, débrouiller », passe par l'interprétation. Elle sera faite en deux temps. Sur le vif, pendant les échanges (mais l'habileté est ardue à acquérir), et dans l'après-coup, lors traitement du matériel clinique. Dans cette logique, je reprendrai dans l'entretien suivant les questions ou les réponses de l'entretien précédent qui auront donné des éléments « de structure », inexploités dans le vif de la conversation mais remarqués à la retranscription de la bande audio.

3.3.4) La construction de cas

Les sujets qui seront présentés sous forme de cas ont tous été rencontrés de façon « contingente ». Peut-être pour signaler que le latin '*casus*' qui vient du verbe '*cadere*' et a donné son origine au mot cas, signifie littéralement « tomber » et « événement » quand il est pris au sens figuré.

Les deux professeurs à qui sera donnée la parole sont de jeunes enseignantes. L'une était, au moment des entretiens, dans sa seconde année d'enseignement dans un collège « *classé* » de Paris, et évoque, dans son récit, l'année scolaire précédente, celle où elle était néo-titulaire. L'autre, rencontrée dans les groupes de parole des néo-titulaires, vit sa première année professionnelle dans un collège parisien « *pas facile* ».

Les deux élèves qui seront entendus sont des collégiens de l'académie de Créteil. L'un est en classe de quatrième dans un collège « ZEP/Sensible » de Seine Saint Denis. Je l'ai rencontré suite à une conversation avec le principal de ce collège. L'autre, est en sixième dans un collège de Seine-et-Marne, lui aussi « classé », où j'étais allé voir un professeur

stagiaire. Cet élève n'était pas dans la classe que j'ai observée, mais ce que m'a dit son professeur sur lui, m'a incité à le rencontrer.

L'étude de cas utilisée dans ce travail s'organise à partir d'un postulat précisant que c'est l'histoire du sujet qui donne matière et fondement à la situation étudiée. Il s'agit alors de retracer, d'une part, la trajectoire du sujet (telle qu'il la conçoit), ce qui l'a conduit jusqu'à aujourd'hui et, d'autre part, de cerner la perception qu'il se fait de la situation où il évolue. En cela elle se différencie de l'observation clinique et de discussions en groupes de parole qui ne considèrent que la « synchronicité » des sujets auxquels elle s'intéresse. Cette forme de la procédure clinique s'appuie donc sur l'anamnèse pour dégager une « histoire de vie singulière », et voir en quoi elle a de l'incidence sur la réalité présente du sujet.

Dans ces cas, j'ai tenté d'apporter des éléments sur ce qui fonde chaque sujet hors du cadre scolaire afin de comprendre à partir de quelle place il est venu répondre.

Le premier temps d'analyse est le traitement du récit en une analyse thématique du discours, pour dégager différentes unités qui permettent de situer le sujet dans sa situation.

Un second temps de "commentaires" repose sur une opération subjective d'interprétation qui permet de proposer la construction d'un récit usant de la lumière du rapport singulier que le sujet a au langage. Cela nécessite, dans le champ d'une recherche orientée par la psychanalyse, de se pencher sur de la question du sens, de « l'effet de sens », plus précisément. Cette interprétation passe par la séparation du signifiant et du signifié. En ceci, le travail clinique d'interlocution se mène avec la langue et son déploiement auquel s'appuient les interlocuteurs quand une offre de parole les oriente en ce sens.

3.4) Une lecture des signifiants et non une lecture compréhensive

La matière de cette recherche est donc la production discursive de mes sujets partenaires de recherches. De leur production de chaîne signifiante qui viendront croiser les miennes, sans que les significations en soient identiques. La difficulté réside, avertit la psychanalyse, dans le fait que l'interprétation n'est pas ouverte à tous les sens, elle n'est point n'importe laquelle. Ce n'est pas un dévoilement, mais le repérage de ce qui étonne dans les constructions discursives dont il s'agira ici. Les rencontres fréquentes avec

Françoise Labridy ont permis de mettre un peu de jeu dans ce à quoi je faisais prendre trop de sens.

Ce qui fait nœud dans un discours, en tant que chaîne de signifiants privilégiés, de mots qui se répètent, qui insistent dans leur association à d'autres, c'est ce qui soutient un sujet et c'est ce qui constitue sa structure. La structure, nous rappelle C. Doucet, « est un ensemble d'éléments co-variants tels qu'ils articulent le sujet et son propre rapport à la jouissance²¹⁰ ». C'est ce qui relie le singulier à l'universel de la condition humaine. Mais peut-être que ça ne fait pas science, à l'inverse de ce que voudrait Marc Durand qui se demande s'il « existe une science possible basée sur le singulier ?²¹¹ ».

La psychanalyse élève le cas au paradigme. Cela veut dire qu'elle relève, dans le cas, l'inédit qui devient partie prenante de l'universel de la condition humaine. Elle ne cherche pas la généralisation mais, au contraire, l'extrême singularité. Elle ne banalise pas et ne fait pas rentrer dans la norme, elle souligne l'exception.

Je ne chercherai pas, fort de cela, à loger les professeurs et les élèves entendus dans des catégories ou des cases. Je m'efforcerai d'extraire, pour chacun, ce qui fait leur différence par rapport aux autres. Ce qui fait élément commun, c'est le rapport signifiant de chacun à la langue, ce qui fait différence c'est la variabilité de l'usage du langage.

3.5) Un déplacement de la position freudienne dans le champ éducatif

Je m'attacherai, dans la lecture des entretiens et des paroles des groupes, à repérer, à travers les discours énoncés par les professeurs et les élèves, comment chacun se débrouillait avec l'objet avec lequel il était aux prises. Pour ce faire, je tenterai de saisir « le texte inconscient organisant l'orientation du sujet ». Car dès qu'on offre la parole à quelqu'un, il se met à parler, parler pour parler de ce qui le concerne, et se produit une « inclusion de l'externe ». Celui qui parle se met à s'approprier ce qu'il laissait avant à l'extérieur de sa pensée. Cette orientation de la parole du sujet permise par l'offre qui lui est faite de se faire sujet de ce qui lui arrive, provoque alors un récit qui peut être scandé par les trois temps logiques proposés par Lacan : l'instant du regard, le temps de comprendre et le moment de conclure.

²¹⁰ Doucet 2001, p. 116.

²¹¹ M Durand, op cit.

Par l'offre de ces dispositifs de parole spécifiques, élèves et professeurs se voient conférés le statut de « parlêtre ». De la sorte, en tant que vivant/parlant, ils achoppent à traiter de ce dont ils jouissent, mais peuvent arriver, par le pouvoir et l'usage de la langue, à en symboliser quelque chose. C'est en cela que Lacan disait que le langage « c'est la condition même de l'inconscient en tant que tout sujet en est employé²¹² ».

Cette recherche entend proposer un dispositif pour tenter de parler de ce qui ne va pas lors de certains cours entre professeur et élèves, pour s'emparer de la situation de blocage et chercher une issue. Si les enseignants se saisissent de cette offre et se mettent à énoncer des trouvailles qui rendent leur fonction un peu plus supportable, la démonstration sera faite que « ce qui ne va pas », n'est pas dû nécessairement à une incapacité des individus, mais à l'impossibilité dans laquelle ils sont de s'en rendre responsables.

Cet argument soutient dans ces pages le contre-pied, l'inverse d'une logique positiviste qui considère que la connaissance de l'état normal (des choses qui vont bien, qui vont comme elles doivent aller, qui vont comme on veut qu'elles aillent), doit précéder l'appréciation et le traitement de l'état pathologique.

Comme le dit Canguilhem, il n'y a ni état normal, ni état anormal, mais état anomal (irrégulier, inégal) dans ce qui structure l'être humain. C'est donc en ayant en tête que c'est « le changement qu'imprime aux fonctions d'un organe la maladie, et parfois même par la suspension complète de ses actes, que nous connaissons son usage et son importance²¹³ », que ce qui ne va pas en EPS sera abordé.

Laisser parler les enseignants et les élèves sur ce qui leur arrive est une traduction dans le champ éducatif du dispositif freudien que les hystériques du XIX^e siècle avaient imposé à Freud : « laissez-nous donc parler ».

On peut concevoir cette orientation clinique comme une extension de la palette des paradigmes explicatifs de ce qui peut se passer pendant une leçon dans le gymnase. La relation d'enseignement y regagne sa valeur d'interlocution, elle peut retrouver une lisibilité qu'elle tend à perdre avec la dominance des savoirs cognitivistes sur les compétences. Autour de l'enseignement de la psychanalyse peut s'offrir la « puissance de dépassement ²¹⁴ » dont parle G. Canguilhem, vigueur qui parfois permet de traverser les obstacles épistémologiques de certaines connaissances codifiées et affirmées. La psychanalyse n'est pas d'abord un modèle théorique, elle est une praxis, une pratique qui

²¹² J Lacan, *Le séminaire* livre XVII, *L'envers de la psychanalyse*, 1970, Seuil, Paris, 1991.

²¹³ C Canguilhem, *Op cit* 64.

²¹⁴ *id*, p62

traite le réel par le symbolique. En cela, elle induit des pratiques nouvelles pour ceux qui s'en emparent. Elle n'est devenue, pour cette recherche, que la théorie de la praxis qu'elle a mise en place. Son usage n'est pas dans l'absolu d'un savoir qui vaudrait en dehors de cette pratique même.

3.6) L'implication dans ce travail de recherche

Enseignant, tuteur, formateur, observateur, chercheur, je fais partie de la situation dont je prétends faire objet de recherche tout en voulant la modifier, puisque j'y ai introduit des discussions, des entretiens, des conversations. Autant de dispositifs d'échange et de parole inhabituels qui n'existaient pas jusque-là dans la structure habituelle de l'EPS que je côtoie. En avertissant les sujets rencontrés dans les entretiens particuliers de mon absence de prétention à les aider (en leur donnant, par exemple) une conclusion pouvant être prise comme une interprétation résolutive), je me suis efforcé de ne pas intervenir depuis la position de l'analyste. C'est-à-dire, de ne pas intervenir dans la régulation de ce qui pourrait être le fantasme ou le symptôme des sujets rencontrés.

La position est difficile à tenir, et elle l'est d'autant plus lors des moments de formation avec des jeunes professeurs, parce qu'ils sont supposés amoindrir l'embarras où ils pourraient se trouver grâce au savoir donné par un formateur.

En me positionnant en tant que « chercheur-enseignant », et en avertissant les sujets rencontrés, je me suis, dans les deux dispositifs mis en place (groupes de paroles et entretiens), rendu auteur d'une demande inversée. Il s'agissait dans les deux cas, de répondre à ma propre demande, tout en accueillant celle des jeunes professeurs et en écoutant se dire les sujets pris comme cas.

Cette implication n'est pas encore suffisamment clarifiée. Bien qu'abordée en préambule, elle sera un peu questionnée en fin de travail car elle pose de nombreuses questions.

Qu'est ce qui me pousse à vouloir modifier la façon dont on enseigne en éducation physique et sportive ? Le fait que j'ai été amené à modifier ma position d'enseignant suffit-il à légitimer le fait que je veuille bousculer celle des autres ? L'enseignement de la psychanalyse, qui m'a conduit à considérer certains refus de pratiques, certaines attitudes emportées d'élèves d'un autre regard, peut-il faire écho chez d'autres ? Ce qui avait été

valable pour moi devrait-il se vérifier pour d'autres, pour que je l'accepte ? Comment concilier le désir d'être formateur et celui de ne pas imposer un discours formatant ?

Cette recherche dans la continuité/discontinuité de mon DEA ne trouve-t-elle pas sa nécessité et sa légitimité dans la continuation et la précision d'une position subjective en train de changer ? Ma position en "mouvement" ne peut-elle se percevoir que dans la confrontation/régulation à celle d'autres qui l'interrogent ?

3.7) Une demande pour en savoir plus

Le désir dans ce travail est de mon côté, mais désir de quoi ? Désir que de la parole produite surgissent des effets de savoir sur ce qui m'intrigue et m'échappe dans l'échappée des leçons d'EPS ? Désir de ramasser quelques bribes de savoir pour savoir ? Pour soutenir ma position personnelle dans l'institution ?

Il semble que ma demande est épistémique. Mais qu'est-ce que je veux à travers elle ? Faire passer aux autres la satisfaction que j'ai trouvée en me débrouillant avec le réel de mes propres insuccès. La prospection des causes explicatives de ce qui « ne va pas » dans le gymnase et leur forage creuse « au joint du Réel et du sujet », pour reprendre MJ Sauret. En tenant pour postulat que le Réel ne peut pas s'approcher seul, les rencontres avec des professeurs prennent une autre dimension. Que ce soit dans le rôle de celui qui parle ou de celui qui entend, l'excavation mise en place pour voir ce qu'il en est de l'embarras de l'autre, ne constitue-t-elle pas un moyen pour continuer à explorer le mien ?

Cette « recherche en compagnie » est possible alors, à condition de ne pas s'illusionner sur la place qu'on occupe, à ne pas se prendre pour celui qui sait, mais de s'efforcer de maintenir dans les rencontres un point de vide dans le savoir.

Les élèves, les professeurs que j'ai croisés n'ont pas demandé à en savoir plus sur les causes de leurs conduites. Les nouveaux professeurs ne veulent pas nécessairement savoir pourquoi ça ne marche pas dans leurs cours, et nous verrons qu'ils peuvent refuser d'entrer dans les situations de paroles qu'on leur propose. Ils veulent plutôt qu'on leur apporte des solutions, des recettes, sans avoir à se poser trop de questions. Donc le désir d'en savoir quelque chose ne peut pas s'imposer, il peut surgir ou pas, être refusé ou pas.

C'est le point d'impossible de cette démarche. Elle ne peut être pour tous, ni s'imposer à tous, mais elle implique la liberté de quelques-uns qui pourront s'en emparer et poursuivre le questionnement avec moi.

Cette analyse différente des pratiques de terrain, à partir de la parole, a l'ambition de se faire entendre dans le champ de la constitution des connaissances en EPS. Elle se voudrait le terreau d'une autre façon de faire de l'éducation physique et sportive, en nouant les positions des deux protagonistes de l'acte éducatif à la langue et aux pulsions dont la motricité se fait l'écho.

Cette recherche clinique analytique pourrait ainsi se rapprocher de certains dispositifs de recherche action, telle que le précise Charles Delorme : « c'est une recherche opérationnelle visant un changement dans la réalité²¹⁵ ».

Une recherche de cet ordre, poursuit Delorme, est engagée sur un contexte humain et matériel restreint, et elle est souvent induite par un état de fait, et a pu, à ce titre, être confondue avec « les méthodologies de l'intervention ». Ce qui l'en différencie, c'est que son intérêt et sa portée dépassent les préoccupations personnelles et immédiates. Elle vise à prendre en compte les demandes implicites des sujets et à gérer avec eux les situations où ils sont mis en jeu. Elle témoigne, dit JP Resweber, « d'une attitude responsable, n'acceptant pas l'infantilisation contenue dans la demande d'application des programmes faite aux professeurs ²¹⁶ ».

Ce travail semble, au fur et à mesure de son élaboration, reprendre certains traits de la recherche-action parce qu'elle propose une approche « dialectique et participante » du champ et de l'objet de recherche, comme dit De Landsheere²¹⁷. Dialectique, parce qu'elle raisonne avec méthode et s'intéresse au langage et à ses effets, participante car je ne suis pas un objet extérieur mais un élément actif de "l'objet" mis en jeu. Les pistes de discussions et les issues de ce travail se sont reformulés et se sont affinés au fur et à mesure de l'avancée des travaux. C'est cette double dimension qui semble faire de cette recherche une démarche herméneutique.

En considérant que la recherche-action fonde sa validité en soutenant la position impliquée du chercheur et en donnant à l'interprétation (à la recherche de signification dans ce qui est vu ou dit) la valeur de « résultats », la logique qui guide la conduite de cette recherche est donc moins de suivre un plan préétabli au départ, en ignorant les variables qui vont surgir de la procédure, que d'intégrer ce qui apparaîtra de la situation étudiée et se propose à mes analyses.

²¹⁵ C Delorme; De l'animation pédagogique à la recherche-action Ed Chronique Sociale, Paris, 1982.

²¹⁶ JP Resweber; La recherche-action, Que sais-je N° 3009, PUF, Paris, 1995.

²¹⁷ G Delandsheere; La recherche expérimentale en éducation, Unesco, 1982.

R. Barbier²¹⁸ précise qu'un des moteurs de la recherche-action est « la constatation du plaisir à contribuer au changement » de l'institution dans laquelle elle est menée. Ce travail permet, sur ce versant, d'envisager de déboucher au-delà d'une innovation dans les pratiques (contrôlée par une procédure de recherche) sur la constitution de dispositifs communicables.

Un désir d'exister comme constructeur de connaissances dans ma discipline d'enseignement semble prégnant dans mon travail. Il se vérifie à travers quelques signifiants maîtres qui insistent dans mon énonciation : donner de l'efficacité à la discipline EPS, aider à la compréhension des processus, apaiser les embarras, transmettre d'autres façons de faire, aider...

Or le choix d'une orientation clinique analytique, à l'inverse, ne promet que "l'écrantage" de l'impossible à savoir et à maîtriser, et la permanence du manque. Est-ce dans cette confrontation à l'impossible que mes difficultés à produire ces pages résideraient ? Malgré l'affirmation dans mon discours du bien-fondé de l'orientation psychanalytique, ne m'est-il pas difficile de passer à un rapport au manque, qui met en question les bénéfices de certaines de mes positions et me laisse sans savoir/pouvoir aider ?

3.8) La praxis de la parole comme outil et comme terreau inhabituel en EPS

C'est la recherche des signifiants plutôt que celle seulement du signifié qui présidera au déchiffrement du matériel clinique recueilli. Des dispositifs proposés, il est attendu qu'ils permettent aux sujets d'élaborer une question, celle qui leur est propre, spécifique, par rapport à ce qui leur arrive. Les paroles entre-dites en présence d'un tiers ou des tiers, sont sources d'effets, à partir des retours que la parole provoque. Ces rebonds peuvent induire des déplacements et l'apparition d'éclairages portés sur ce qui peut demeurer dans l'ombre.

Un tel éclairage est possible car celui qui entend déchiffre à partir de son propre rapport à la réalité, soit le fantasme qui le constitue. Il décrypte dans ce qu'il entend à partir de lui, ce qui ne fait pas nécessairement vérité pour celui qui a parlé. Mais ces frictions de chaînes signifiantes par l'adresse de paroles à d'autre, ont parfois des effets de déplacement

²¹⁸ R Barbier, *La recherche-action dans l'institution éducative*, Bordas, Paris, 1977.

de sa propre position. C'est en cela que les rencontres qui seront présentées ont immanquablement créé un écart de mon point de vue sur l'EPS, sur ma perception des situations décrites, sur moi-même en tant que sujet/professeur/formateur.

Dans son usage et sa présentation du langage et de la parole, Lacan a donné la primauté au signifiant sur le signifié en renversant la proposition de Saussure. Cette option déplace le lien du signe à la chose sur le lien de signifiant à signifiant. Un seul signifiant ne suffit pas pour faire sens, il en faut un autre. A partir de la formalisation que Lacan propose du discours, les deux signifiants nécessaires sont : le S1, le signifiant-maître qui seul ne signifie rien, mais commande l'autre signifiant ; le S2, à partir duquel une signification peut advenir. Mais dans cet échange de signification entre deux êtres humains, grâce aux propriétés d'équivoque du signifiant, le sujet dit autre chose que l'intention qu'il en a. Il peut ainsi mentir ou dire beaucoup d'autres choses à son insu, sans même s'entendre les dire. C'est l'auditeur qui scandra la valeur du discours, en mettant les scansionnements à certains endroits, en relevant certains signifiants ou pas.

Se dégagent ainsi deux niveaux de discours, celui de l'énoncé qui peut avoir une valeur informative, celui de l'énonciation à travers laquelle passe les attaches inconscientes à la langue et la richesse de ses équivoques. C'est pour marquer ce côté singulier, équivoque et énonciatif que Lacan a proposé le terme de « *lalangue* ». Son néologisme désigne, selon JC Milner « ce qui en toute langue la voue au registre de l'équivoque²¹⁹ ».

Lacan précise que dans ce que dit un sujet à un autre sujet se loge quelque chose qui fait que le signifiant du discours émis est singulier et différent pour les deux interlocuteurs. En précisant, « le signifiant se distingue du signe en ceci que le signe est ce qui représente quelque chose pour quelqu'un tandis que le signifiant est ce qui représente un sujet pour un autre signifiant²²⁰ », il souligne en quoi toute situation de parole dépasse et englobe ceux qui parlent. Nous ne savons ce qui est signifiant à priori pour un sujet, c'est dans le croisement de plusieurs chaînes signifiantes que cela apparaîtra. Une formule utilisée par un camarade de Maxime, un des élèves rencontrés, « *tu parles comme un gentil* » a pris sa valeur de signifiant pour lui. Le lien entre les mots entendus et leur sens a dépassé la seule signification et a impliqué un passage à l'acte.

En EPS, l'attention est davantage mise sur les significations et le signifié, comme si les mots avaient pour tout le monde la définition univoque du dictionnaire. Or le signifiant

²¹⁹ JC Milner, *L'amour de la langue*, Seuil, Paris, 1978, p 104.

²²⁰ J Lacan, *Le Séminaire livre X, L'angoisse, 1962-1963*, Seuil, Paris, 2004, p77.

traverse toujours le signifié. Souvent, quand il y a des jeux d'équivoque de signifiant, quand *la langue* a des effets sur celui qui entend et sur celui qui parle, on cherche plutôt à les réduire en les transformant en énoncé. En n'essayant pas de les entendre dans leur valeur d'énonciation comme signe d'un sujet qui cherche à se faire entendre par l'Autre, n'occulte-t-on pas un espace de possible au traitement des certains moments pédagogiques embarrassants ? En voulant rendre ce qui est dit et entendu adéquat à une réalité supposée identique pour tous, on annihile l'énigme que provoque le sujet en parlant.

Cette recherche prendra en compte le fait que la valeur d'un mot se déduit de son lien à d'autres mots. Ces nouages spécifiques témoignent d'un sujet qui joue en parlant des possibilités de substitution de type métaphorique ou métonymique que la langue lui permet. Quand des professeurs emploient pour désigner les élèves : *chauds, pourris, perchés, pénibles, fous, barrés*, cela dépasse le signifié des mots seuls. Le choix de ceux-ci, dans l'ensemble du vocabulaire, constitue pour le professeur qui s'exprime, une consistance spécifique, devenant opératoire pour nommer quelque chose de l'être de ses élèves au regard de quelque chose de lui.

La relation de parole que Lacan, dans la première partie de son enseignement, a qualifiée de pleine, c'est-à-dire, qui a des effets de reconnaissance symbolique, existe rarement dans la leçon d'EPS. L'usage des "terrains de sport" privilégie plutôt les actes de parole performatifs et utilitaires. La parole vraie, qui crée de l'authenticité entre des êtres, éducative, ne peut survenir que si n'est pas méconnue la fonction du transfert dans le discours. Par ailleurs, la leçon est soumise à des relations dissymétriques du fait de la fonction qui colore de façon spécifique le transfert.

Dans ce lien qui se tisse malgré eux, professeur et élèves peuvent parfois engager des paroles vraies. Des paroles qui, au-delà, en deçà plutôt, des formes de la communication posent une part de leur vérité. La rareté et la difficulté de ces moments d'existence du sujet ne serait-elle pas à interroger pour qui s'engage dans le métier d'enseignant ?

Accepter de parler, sans répéter seulement ce qui est convenu ou attendu par le maître ou par la situation, suppose de rencontrer le manque, que l'on nomme castration. Admettre cet état engage à chercher les mots les plus justes pour se dire et dire ce qui a été éprouvé, sans craindre de renoncer à une toute puissance illusoire de dire juste, de dire tout, puisque la possibilité de dire tombe toujours sur l'incomplétude.

C'est en cela que Joseph Rossetto parle d'insécurité langagière²²¹. Apprendre à circuler dans la langue peut insécuriser ou angoisser. Un professeur face à une classe, un élève s'adressant à un professeur, savent qu'ils s'exposent aux imprévus de leurs paroles. Ces phénomènes, dans les dispositifs de parole mis en place, ont été constatés. Les avancées, les reculs, dans cette tentative de liberté de dire que prenaient les professeurs ou les élèves, marquent des moments où osent se rompre les certitudes du savoir déjà là, avant que ne se découvre une vérité de paroles plus singulières.

L'écoute de paroles vraies est ce qui parfois m'a entraîné à interrompre plus tôt que prévu un entretien. En achevant une rencontre sur ces mots d'Hanna « *on peut pas tous être pareils et comme on voudrait* » n'ai-je pas vu percer quelque chose de sa vérité ?

Ces paroles pleines m'ont également poussé à prolonger des questionnements et à rebondir sur des mots. En disant « *faire le deuil de transmettre des connaissances pour faire la loi dans la classe, ça a été un deuil très difficile* » Gabrielle n'a-t-elle pas permis que quelque chose de sa singularité m'atteigne et prolonge notre conversation ?

Provoquer des coupures, des scansion, laisser des choses en suspension ont permis dans toutes les rencontres de relancer l'envie de dire, sans savoir ce qu'il y avait à répondre. Cela laissait un lieu d'adresse et un vide, un lieu potentiel de réponse. Cela devenait le cœur de la rencontre, le point d'où ça allait parler ; je n'en ai jamais été déçu, même si j'avais parfois l'espérance, de par ma position de chercheur et de d'accompagnateur IUFM, d'obtenir davantage.

Cette recherche met en son cœur l'altérité, et non l'identité des communications. En étant prévenu qu'il est toujours difficile d'accepter ce qui est dissemblable à soi, qu'il est toujours facile d'en gommer les aspérités et d'imposer son point de vue, parce qu'on occupe la place de Sujet Supposé Savoir. Je n'y ai pas échappé à certains moments, car il est impossible d'échapper totalement à sa propre jouissance.

En effet, ce qui tend à pousser le sujet à vouloir imposer sa position, tient au fait que dans la parole, on peut parler de n'importe quoi, mais le signifié fondamental étant le désir, on ne parle finalement que de soi. On ne donne, par ses mots, qu'un tableau de sa jouissance particulière.

²²¹ Cette formule a été le thème de travail du "Non laboratoire de Paris-CIEN" pour l'année 2004/2005.

III.1) DES ENSEIGNANTS NEO-TITULAIRES

« On en parle ensemble. Ce qui fait marcher les cours, on ne sait pas. Ce qui est sur, c'est que ce n'est pas ce qu'on sait²²² »

1-1) Présentation des rencontres

Les enseignants qui seront présentés dans ces pages sont des enseignants qui viennent de réussir le CAPEPS, et qui après avoir passé une année en tant que stagiaires (PLC2) sont, pour la première fois, titulaires à part entière. Ils sont responsables de classe en autonomie intégrale. L'institution s'est, cela dit, rendu compte que l'écart entre les formations initiales et les exigences des premiers postes, souvent situés dans des « zones » difficiles, nécessitait « l'accompagnement ²²³ » tel qu'il a été présenté dans la partie précédente.

C'est depuis la position d'accompagnateur à l'IUFM de Paris que je les ai perçus. Nous nous sommes rencontrés deux fois, au cours des années scolaires 2005 et 2006 et trois fois avec certains d'entre eux. Ces « groupes de parole et d'analyse des pratiques » (GASP) ont duré avec chacun des groupes, pendant environ une heure trente. Le matériel qui a permis d'étayer les remarques qui suivent, est issu d'enregistrements et de prises de notes. Les professeurs ont été avertis de ma situation de doctorant et de l'usage, anonymé qui serait susceptible d'être fait de leurs paroles. A chacune de ces rencontres, sauf une, la première rencontre de 2006, j'ai été accompagné par Françoise Labridy ou Arianne Chottin. Elles se sont présentées comme psychanalystes et membres du CIEN²²⁴, et à ce titre, comme « habituées » à intervenir dans ce genre de rencontre.

²²² Dans cette partie 2.1, tous les dires des professeurs, comme les dires des élèves dans la partie 2.2, seront entre guillemets et en italique.

²²³ BO N° 32 du 06 sept 2001 relatif à la « formation et l'accompagnement de l'entrée dans le métier d'enseignant ».

²²⁴ CIEN : Centre Interdisciplinaire sur l'ENfant, est une association du Champ Freudien, qui relie sous forme de « laboratoires de paroles », école et psychanalyse appliquée. Elle réunit à travers la France et l'Europe des acteurs du monde scolaire et des psychanalystes autour du « pari de la conversation » comme média de prise en charge des difficultés survenant dans la relation d'enseignement.

La présentation du dispositif a été faite, en expliquant qu'il répondait de manière originale au BO, qu'à ce titre il prenait en charge leur formation professionnelle continue. Leur ont également été précisées les aspirations poursuivies par une prise de parole ensemble, dans un dispositif de ce type.

C'est également autour des dires des professeurs qui viennent de réussir le CAPEPS interne et que j'ai eus en tant que « conseiller-tuteur » dans l'académie de Créteil, et en les observant en situation avec leurs classes, que j'ai pu construire les commentaires sur ce que sont ces professeurs confrontés à ces conditions d'enseignement neuves et malaisées.

J'ai nommé ces professeurs « néo-titulaires » pour la commodité de lecture des pages qui suivent. A l'usage, ce signifiant qui désigne dans beaucoup d'IUFM des professeurs nouvellement titulaires, souligne, dans ce travail, autant leur qualité de professeurs néo-titulaires (débutants) que leur titularisation nouvelle de l'Education Nationale (ils ne sont plus maîtres-auxiliaires...). Il évoque surtout l'obligation qu'ils ont d'être nouveaux face à des élèves nouvellement différents. Ces enseignants vivent un renouveau du professorat d'EPS de par leurs conditions d'exercice. Le Robert, précise qu'est nouveau « ce qui est d'apparition récente, avec l'idée de succession dans la différence », et décrit bien ce qu'il en est des professeurs nouveaux concernés ici.

La révolution professionnelle (au sens astrophysique du terme) que leur imposent leurs élèves donne au signifiant néo le sens d'enseignant à nouveau, d'enseignant nouveau, et pas le nouvel, dans le sens de nouvelle cuvée ou d'apprenti. Cette signification ne permettant que d'acquérir une façon de faire et d'être déjà en usage et pour toujours efficace. Les élèves des établissements difficiles et la relation d'enseignement qu'ils imposent font que « nouveau » est à entendre comme original, comme neuf. Cette qualité d'être nouveau autrement est peut être approchable de celle que présente Thomas Benatouil quand il parle de Néo, le personnage du film Matrix²²⁵. Ces professeurs sont mis en demeure et en mesure – c'est peut-être l'intérêt de la chose – d'avoir le choix d'être responsables, de trouver la capacité de renouveler le métier d'enseignant (d'EPS). Leurs élèves les conduisent à être *professeurs à nouveaux*, professeurs originaux.

²²⁵ T Bénatouil, *Matrix, machine philosophique*, Ellipses, Paris, 2003.

1-2) La découverte de l'impossible métier

1.2.1) Impossible et contingent

Freud disait que gouverner, éduquer et analyser étaient des métiers impossibles²²⁶. Impossibles car nul ne peut en venir à bout, nul ne peut les compléter, nul ne peut prétendre y avoir réussi, en avoir terminé. Impossibles car la position que la société impose de tenir depuis ce statut n'est pas tenable.

Pour les professeurs, ce sont les élèves qui sont impossibles, au sens d'insupportables. Mais ils constatent que c'est leur métier qui n'est pas possible, au sens de non probable, de non limité. Ils goûtent au fait, confrontés à des « attitudes d'élèves impossibles » que les possibles du métier sont de l'ordre de la contingence et de l'imprévisible.

L'impossibilité du métier d'enseignant ne tient pas tant à ce qu'il n'est pas possible, mais à ce qu'il induit la rencontre avec l'impossible. Cette coïncidence avec le Réel est régie par le contingent. Cette simultanéité prend la forme, dans les leçons, de ce qui peut surgir sans être prévu, qui ennuie les professeurs et fait dire à l'un d'eux « *on est coincé, moi j'ai ce sentiment. Ils inventent toujours des nouveaux problèmes* » et à un autre « *je sais jamais ce qu'ils vont me faire, ça dépasse tout ce que je peux prévoir, c'est usant* ». La rencontre avec l'impossible semble prendre d'autant plus d'importance qu'elle touche à la fois les liens professeur/élèves que le cœur même de la discipline, la motricité. Un professeur explique son désarroi en avouant « *on a des relations plus ou moins faciles, qui s'améliorent plus ou moins. Mais c'est tout, faut pas espérer faire de l'EPS. Tout ce qui est moteur c'est pas possible. Moi je sais pas le faire...* »

Freud, en parlant des métiers impossibles, a introduit un manque logique, inhérent à la fonction elle-même. Il a indiqué que tout n'est pas possible quand il s'agit d'éduquer, de gouverner, de guérir et d'analyser et que la difficulté que rencontrent ceux qui s'y aventurent n'est pas un manque imaginaire relevant d'une incapacité à réaliser la fonction.

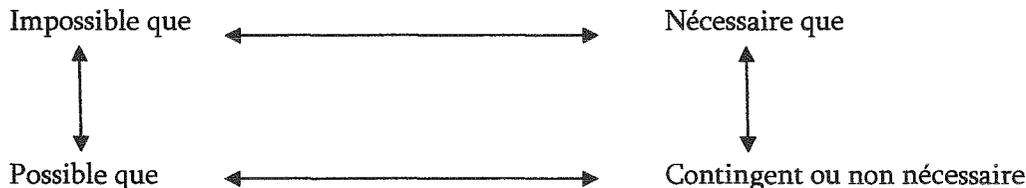
Il posait en cela qu'être professeur ne peut être réduit au savoir du professeur. Ce manque inaugural ne peut être éradiqué par aucun savoir, il se déplace avec le changement des savoirs, avec l'expérience de chaque sujet engagé dans un de ces métiers. Il semble

²²⁶S Freud, Préface du livre d'Auguste Aichhoren, *Jeunes en souffrance*, Ed du champ Social, 2000.

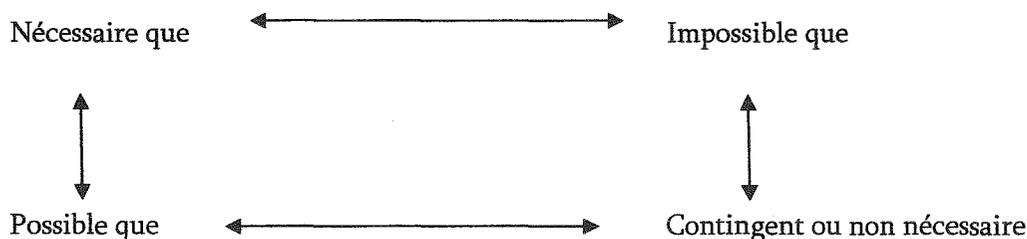
important de raviver, pour évoquer ces professeurs nouveaux, la notion d'impossible de structure parce que ça permet d'élaborer autrement les événements de l'EPS, à partir de leur logique et non à partir des projections imaginaires que fait supporter « la profession », l'école et la société. Car l'impossible auquel se confrontent les professeurs est multiple. C'est un impossible à concevoir, un impossible à prévoir et un impossible à prendre en charge. Les professeurs sont mis en demeure de répondre à quoi, et à comment faire avec ce qu'inventent les élèves. L'un d'eux résumait ce qu'il en est en disant, « *on manque de savoir quoi faire. Ce qu'ils font, ce n'est pas dans les livres, (rires) et c'est pas non plus dans du prévisible* ». Un autre demandait, « *quand on s'entend dire "je vais casser tes dents fils de pute" ... Qu'est ce qu'on répond à ça ?* »

L'intérêt de la place de Lacan dans la psychanalyse, c'est d'y chercher une référence constante à la logique, pour éviter les jugements d'autorité et faire entrer la logique dans la façon de dire le monde. C'est ainsi que la reprise par Lacan du carré logique d'Aristote va ouvrir le champ à une nouvelle interrogation sur les bornes du savoir, à partir de ce que lui enseigne l'expérience des cures.

Le carré logique se constitue de quatre modalités reliées entre elles



On pourrait lire le métier d'enseignant depuis cette « disposition ». Mais dans ce travail, on se référera aussi à l'association nouvelle (par rapport à celle d'Aristote) que Lacan fait de l'impossible avec le contingent, du possible avec le nécessaire²²⁷.



²²⁷ J Lacan, Le Séminaire livre XX, Encore, 1973-1974, Ed du seuil, Paris, 1975, p86, p 132

Le passage que Lacan fait par la logique modale d'Aristote est une façon de formaliser en logique l'apport freudien signalé précédemment, pour traduire que l'expérience humaine n'a pas de clôture, ne se totalise pas, ne fait pas tout et ce qui l'en empêche c'est l'existence du contingent, d'un ¼ terme au nécessaire, à l'impossible et au possible, que Lacan nommera "pas-tout", la faille qu'introduit la sexualité dans l'humain.

Le contingent est, selon A Juranville, « ce dont le surgissement dans le monde ne peut nullement être prévu²²⁸ ». Cette définition concise de ce qui surgit pour perturber le cours, semble également à propos quand elle est rapportée à ce qui fait réussir une leçon. Un professeur le dit : « *ce qui fait marcher les cours, c'est en général un truc imprévu, qu'on trouve, sans... un cours qui a marché c'est loin des préparations. Un cours réussi, je crois que c'est un cours où on ne se sert pas de ce qu'on a prévu* ». Un autre, en commentant la trouvaille d'un collègue, ajoutait, pour noter le caractère éphémère de ce qui permet le lien avec les élèves, « *ces trucs, ça marche qu'une fois. Faut en trouver un à chaque cours* ».

La découverte de l'impossible lacanien, les professeurs la disent de façon récurrente autour de « *l'obtention du silence complet (qui) est de l'ordre de l'impossible* », soit autour de leur incompréhension des élèves qui leur enlèvent la possibilité de faire leur métier comme il prévoient de le faire, « *ils sont impossibles ces élèves, enfin c'est impossible de faire ce qu'on a prévu* ». Cette expérience est d'autant plus dure à accepter pour eux qu'elle est à contre vent de l'orientation d'une société, où dit le slogan publicitaire, « *nothing is impossible* ».

L'un d'entre eux, en disant « *ce n'est pas impossible qu'ils me fassent péter les plombs...* », posait également une autre expérience de l'impossible. Celle qui ne suppose nullement que quelque chose soit possible, mais que ce n'est pas résolument inconcevable. Ce professeur exposait ainsi, en reprenant le sens lacanien du mot impossible, son lien singulier avec ce qui, chez les élèves, pouvait le pousser à craquer faute de le comprendre et de savoir quoi faire avec.

1.2.2) Pas de Sujet supposé Savoir (SsS)

Le ratage que rencontrent certains enseignants les confronte à un monde qui soudain manque, sur lequel ils n'ont plus de prise, ni de maîtrise. Un monde qui soudain n'est plus défini par une totalité possible. Que vont-ils faire de cette rencontre à l'impossible

²²⁸ A Juranville, op cit, p 315.

et au contingent ? Vont-ils pouvoir l'accepter, l'analyser, vont-ils le refuser, le dénier, faire avec ? Leur formation et leur rapport au savoir est ainsi faite que la croyance en une complétude dans le savoir amplifie leur malaise et quand devant leur impossibilité à comprendre et à agir ils ajoutent « *j'ai pas encore rencontré quelqu'un qui a pu me dire comment il fallait faire* », on peut toucher partie de leur situation.

De nombreuses leçons les conduisent à constater, que ce qu'ils croyaient savoir défaille. Il leur est impossible de savoir y faire avec les élèves. Il leur est impossible de prévoir, « *le problème aussi c'est qu'ils changent d'avis comme de chemise. Un jour on croit que c'est gagné et le lendemain ils sont infernaux. C'est dur à suivre* », et impossible de répondre puisque même en allant dans le sens des élèves ils constatent que « *moi ce que je voudrais savoir c'est pourquoi, même quand on fait ce qu'ils demandent, ça ne va pas... même quand on répond à ce qu'ils veulent, ça ne va pas. On fait foot, ça coince, si on faisait rien, ça coïncerait aussi* ».

Les neo-titulaires ne savent ni comment anticiper ce qui va se passer, ni comment faire avec ce qui arrive et les pousse à dire : « *ils sont normaux, mais je n'arrive pas à comprendre pourquoi ils font ça, pourquoi parfois, ils disjonctent autant* ». Leur impossibilité est d'autant plus grande, que les autres qui les entourent, collègues, formateurs, tuteurs, se trouvent dans une impossibilité quasi équivalente. Ce et ceux à qui ils supposaient le savoir comme possibilité de résolution, manquent. Les formateurs et conseillers-tuteurs ne sont plus de « bonne parole » pour résoudre le fait que « *ce n'est pas qu'ils font rien, c'est que je comprends rien de ce qu'ils font. Et donc, je me vois en train de faire cours sans comprendre ce que je fais.* »

L'impossibilité à savoir ce qu'il en est, renvoie les professeurs au manque de celui qui forme, accompagne, conseille. Un d'entre eux demande : « *je me dis que ce serait bien si parfois je trouvais ce qu'il fallait pour qu'ils fassent comme je veux. Ou qu'on me le dise* ». Lorsqu'ils sont dans la formation initiale, les enseignants formateurs confortent cette image de bon professeur en leur donnant de multiples connaissances sur ce qui devrait être. En rencontrant les élèves réels, à partir d'eux-mêmes, les nouveaux titulaires découvrent la solitude d'être face à d'autres êtres, les élèves, qui échappent à leur volonté de savoir. Les néo-titulaires découvrent qu'ils sont, et ceux qui les entourent aussi, des sujets « dé-supposés savoir²²⁹ ».

²²⁹ JP Resweber, Op cit.

Ainsi, un formateur de l'IUFM, présent lors d'un des entretiens, après avoir dit sa surprise de constater la « *résignation et du renoncement* » de certains nouveaux professeurs, leur a demandé de « *réagir* ». Sa réponse n'a fait que conforter le non savoir y faire de l'institution avec ces élèves. Quand quelqu'un lui a demandé « *comment ?* », il a répondu « *je ne sais pas, réagissez* », comme pour signifier que ces premiers cours avec certains élèves sont le lieu et le moment où ils vérifient le propos de Lacan qu'ils « n'ont à attendre d'aide de personne quant à savoir vraiment comment faire avec l'autre²³⁰ » et combien singulière était l'expérience du professorat.

Au sortir de leur formation initiale, les professeurs sont organisés par une image d'eux qui, plus encore que Sujet Supposé Savoir, fait d'eux un Sujet Qui Sait. Qui sait sur le corps, qui sait sur les élèves, qui sait sur les sports. Qui sait suffisamment tout pour que les élèves trouvent dans le gymnase même ce qu'ils n'y cherchent pas.

Dans les différentes rencontres, ce qui est souvent revenu c'est la découverte que leur fonction de savoir était trouée. Cet aperçu de la « faille » du sujet supposé savoir, pour reprendre le mot de Lacan, ils la vivent à différents niveaux. Ils ne comprennent pas les réactions de leurs élèves, ils sont sans savoir pour expliquer certaines de leurs propres conduites, et ne comprennent pas pourquoi ils ne savent pas. L'un d'entre eux notait sa propre surprise à se voir incapable de savoir faire. Il disait « *mais si l'autre d'entrée te rentre dedans, te manque de respect. On est bien forcé de se défendre ? on fait quoi ? Moi je me surprends à me voir comme ça avec des enfants, mais je voudrais bien qu'on me dise comment faire autrement ?* ». Cette situation semble conduire beaucoup d'entre eux à tenir la position suivante : « *ce que je fais avec mes élèves est nouveau. Je ne l'ai pas appris, c'est adapté à mes élèves, j'ai dû l'inventer. Je ne me souviens plus de ce qu'on m'avait dit de faire à l'IUFM. J'ai dû oublier comment je faisais en PLC2.* »

Cet apprentissage d'un métier nouveau, se passe différemment selon les professeurs ; beaucoup d'entre eux, dans cette reconstruction autour du manque, vivent également une incertitude dans leur image, un doute sur leurs capacités professionnelles. Sont-ils et vont-ils être des bons professeurs ? « *Je me dis que je ne peux pas tout prendre en charge. Ils sont comme ça, ce n'est pas de ma faute ? Je fais de mon mieux, mais peut-être qu'on peut rien y faire. Je ne crois pas qu'au fond je peux les changer. Je ne sais pas si je suis assez bon pour ça.* »

²³⁰ J Lacan, Le Séminaire livre VII, L'éthique de la psychanalyse, 1959-1960, Seuil, Paris, 1986, p351.

Cette interrogation, que semblent se poser beaucoup des professeurs rencontrés, est prise en charge par le fait que tous tentent de construire une explication, une théorie, des raisons, des causes à ce qu'ils vivent. Ils veulent ne pas rester sans savoir, ne serait-ce que savoir pourquoi. Un autre, en ajoutant « *ça va jamais comme je veux, y'en a toujours un qui pète un câble, on sait pas pourquoi. C'est ça qui me gêne le plus, de ne pas savoir, en fait* ».

Le sujet est ainsi fait qu'il aime obtenir une réponse sur ce qu'il est, sur ce qu'il fait, sur ce qu'il voit. Et sur ce qu'il doit faire ou dire de tout cela. Nous espérons toujours pouvoir donner des réponses à ce que nous rencontrons et, le cas contraire, nous supposons toujours qu'il y a une personne qui possède la réponse aux questions de notre vie. Et cette personne là, qui interprète pour nous, nous l'aimons en l'instaurant Sujet Supposé Savoir.

Leurs premières tentatives c'est de boucher le trou par une interrogation sur le sens : « *qu'est ce que ça veut dire ? Pourquoi ils font ça ? Je n'y comprends rien ?* » Les « accompagnements habituels » de l'IUFM répondent dans ce sens et considèrent que ce moment intermédiaire est l'occasion de rajouter des connaissances, sous formes diverses : compléments techniques, recettes pédagogiques, astuces, bon sens, souvent de manière idéale et généralisante. Les exemples émis par les jeunes professeurs ne sont pas interrogés dans leurs particularités, ni dans la façon dont ils sont mis en mots. Ils sont rapportés à des modèles « typiques » des différentes formes connues de « difficile ». Les nouveaux enseignants se voient alors relégués dans l'impuissance ou dans la culpabilité de ne pas arriver à soutenir ce pourquoi ils ont été formés. Se manifestent parfois critiques et désillusions adressées alors à l'institution, à la société. Elles prennent forme par les positions négativant la fonction enseignante que laissent surgir les professeurs. Elles vont :

- vers le scepticisme : « *je ne suis pas résignée, mais je me dis chaque matin « allez, motive toi ». Il faut que je me pousse pour y aller. Je ne sais pas si ça sert à quelque chose* » ;
- en passant par le cynisme : « *tout va bien, aucun problème. J'ai traversé tout Paris sans embouteillages pour voir des élèves qui m'aiment, dans un cadre paradisiaque. (Rires du groupe de parole). Je fais un job super, alors les profs qui n'arrêtent pas de se plaindre, ça suffit. Y'a pire* » ;
- par la peur : « *des fois, ils me font peur, enfin pas physiquement, mais je me demande comment des enfants peuvent faire des trucs comme ça. Ils sont violents et sans pitié entre eux* » ;

- par le désengagement : « *moi je les ignore. Je fais comme si de rien n'était... faut réussir à les ignorer* » ;
- par le désintérêt : « *ça ne m'atteint pas les élèves, ce qu'ils disent, ou les profs du reste. Je me suis blindée dès le premier jour. Vaut mieux ça sinon c'est pénible* » ;
- par le syndrome de Pygmalion : « *c'est évident, gym au sol, les filles de SEGPA, elles aiment pas, on le sait d'avance* » ;
- par la démission : « *ça du foot, c'est sur, ils aiment, on est tranquille, si on veut être sur d'être tranquille on leur donne un ballon* » ;
- ou par l'abandon : « *moi je laisse un peu tomber. Je le dis hein ! Je comprends rien, ils font n'importe quoi, alors des fois, j'abandonne. Je les laisse faire* » ;
- et finalement, comme le résume Aliénore, par refuser les élèves : « *des fois je me dis, ils n'ont qu'à aller voir ailleurs* ».

Mais au-delà de ces positions extrêmes, ce qui est notable c'est qu'au regard de leurs ambitions et de ce qu'ils pensaient être capables de faire et de faire faire, ils semblent avoir le sentiment « *de ne pas être à la hauteur* », comme dit Aliénore. J'avais entendu, l'accent du sud-ouest aidant, "de ne pas être l'auteur", lors de notre entretien. Comme si alors que la loi de 1989 demande de faire en sorte que les élèves soient auteurs de leurs apprentissages, c'était les enseignants qui n'étaient plus les auteurs de leurs enseignements. On pourrait peut-être chercher davantage à savoir s'ils ne vivent pas là un écho du fait qu'ils n'ont pas été eux-mêmes auteurs de leurs apprentissages professionnels ?

Les réponses à l'incompréhension de ces situations difficiles et à leurs présences questionnantes, apportées, par les structures qui ont encadré et encadrent les professeurs, sont traitées par le recours au Discours du Maître ou par le Discours de l'Universitaire. Soit on donne aux jeunes professeurs de nouveaux signifiants maîtres (il faut prendre les élèves de cette façon là, il faut consacrer le premier trimestre à obtenir la discipline et l'autorité), soit l'on travaille à partir de modélisation techno-scientifique pour renforcer les connaissances disciplinaires. Accepter qu'il y ait du non-sens, du « hors-sens » n'est pas envisageable d'emblée. Pourtant, ces rencontres par effraction avec le Réel peuvent y mener, si on oriente les professeurs à en dire un peu plus. Ainsi l'un d'entre eux formulera après quelques rencontres : « *ce qui fait marcher les cours, on ne sait pas. Ce qui est sûr, c'est que ce n'est pas ce qu'on sait.* ». Un autre, pour témoigner de sa rencontre avec

l'impossible contrôle total, conséquence de l'incomplétude de structure ajoutait « *c'est jamais clean à 100%, faut le savoir* ».

Un deuxième temps logique survient, un effritement des certitudes les plus solides : celle concernant les élèves, celle de leur position, sur leur relation : « *si on ne sait pas ce qu'ils font, eux non plus ne savent pas ce qu'ils font, on ne sait pas quoi leur dire, ...ils ne savent pas ce qu'ils disent* ». Les professeurs font une découverte abrupte des manifestations de l'inconscient sans pouvoir les repérer, ni les nommer, ni les reprendre, parce qu'ils n'en ont pas été avertis. Alors, c'est plutôt la négation d'en faire quelque chose qui pointe dans leur discours : « *il faut juste se dire que ça sert à rien d'essayer de comprendre ce qui veut rien dire* ». Ils font l'expérience de l'émoi, « entre l'en-trop de l'embarras et l'en moins de l'effroi », comme dit Lacan. « *C'est dur de les aimer, ils font rien qui les fasse aimer, ils gâchent toujours tout* », précise un jeune professeur. En introduisant cette relation affective, au cœur de leurs propos, les néo-titulaires ont marqué également leur surprise au constat de la double relation qui pouvait s'instaurer dans une classe entre eux et les élèves.

1.2.3) Le paradoxe d'une double charge

Les nouveaux professeurs s'aperçoivent qu'en plus de cette impossible plénitude à atteindre par le savoir, ils sont tenus d'assurer la charge de l'autorité de l'éducateur et la compétence du professeur face à des élèves qui leur refusent parfois le droit à l'une (« assumer la responsabilité du monde ²³¹») comme à l'autre (« transmettre la connaissance de ce monde »). Ce constat d'Hannah Arendt est au centre de ce que découvrent ces jeunes enseignants. Cette « perte des assises du monde » qui est du côté des élèves, est aussi du côté de ces jeunes professeurs, qui bien qu'ayant appris quoi enseigner, sont beaucoup plus démunis sur le comment et le pourquoi. Dans l'urgence de « *tenir une classe* », ils ne voient pas qu'ils sont aussi, malgré leur propre jeunesse, les « représentants du monde adulte » vis-à-vis des enfants et des adolescents auxquels ils s'adressent. Le gouffre d'une responsabilité « innommable », « celle de participer à la tâche d'éduquer » peut s'ouvrir sous les pieds de quelques uns.

Les connaissances administratives, légales, pénales, distanciant le rapport aux élèves, le lien intergénérationnel n'est plus assuré par la seule présence physique et le temps passé

²³¹ H Arendt, *La crise de la culture*, 1954, Gallimard, Paris, 1972, p 243.

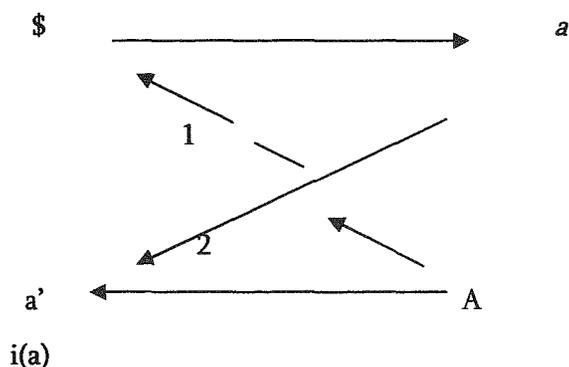
temps passé ensemble. Ils ne peuvent plus dire « *on en a rien à faire* » quand les élèves les entraînent dans leur tourmente. C'est souvent dans les situations les plus dures, paradoxalement, que certains trouveront à assumer « la continuité du monde » qu'opère la rencontre des générations et que surgit la « socialisation » d'une façon ou d'une autre.

Alors que l'école est de plus en plus traversée par les influences sociales, elle est mise en demeure d'assurer une partie du contrat parental qui ne s'exerce plus dans certaines familles selon les normes attendues. Le privé et le public semblent s'interpénétrer sans discontinuités, éduquer, former et même élever. Les jeunes professeurs ne s'attendaient pas à cela. Ils sont « désaroyés », mis en déroute, ils se retrouvent dans la confusion et la détresse comme des chevaliers sans combat et sans armes, « chevalier sans page et sans armure », dit Philippe Lacadée. Là où ils s'attendaient à faire flamber leur image, ils la voient se dégonfler et perdre ses couleurs. Ils ne trouvent pas dans les élèves « inédits » une image qui vient gratifier la leur, mais qui plutôt l'égratigne, en les ébranlant narcissiquement. Ce narcissisme s'ébranle encore plus s'il trouve le même désarroi chez leurs collègues néo-titulaires : « *ce qui est nouveau, c'est l'espèce de brouillard, dans lequel je crois, on est tous. On en parle ensemble* », dit l'un d'eux. En revanche, quand d'autres mettent en avant les solutions qu'ils ont trouvées pour répondre à certains événements, alors une nouvelle construction narcissique pourrait s'avérer possible, à partir d'un débat d'idées et de controverses.

Ce brouillard trouble et fait vaciller l'image qu'ils ont d'eux. Le schéma L de Lacan²³² peut éclairer les effets de la première rencontre avec des élèves qui, différents de ce à quoi ils étaient préparés, ne leur renvoient pas l'image d'eux qu'il s'attendait à voir.

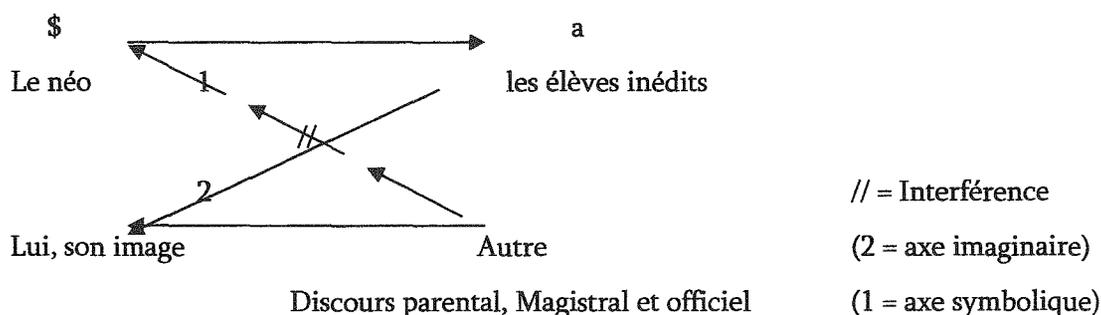
Le schéma L (déjà présentée page 102) matérialise les liens qu'établit un sujet avec les autres et avec l'Autre primordial pour se construire. Cette construction formalise le fait que le sujet, pour se "percevoir" s'adresse aux autres (petit a). C'est ce que lui renvoient les autres, par une relation imaginaire (axe1), qui lui permet de se construire son image de lui (i(a)) support à son "moi" (a'). Ce lien se superpose, s'oppose, se complémente, avec le lien qui l'unit à l'Autre (grand A) qui le commande et le constitue sur le plan symbolique (axe2).

²³² J Lacan, Les Ecrits, "Le séminaire sur la lettre volée", Seuil 1966, p 53.



Ce schéma, utilisé par Lacan pour servir son propos sur le « stade du miroir », montre que l'image qui sert à la représentation qu'à de soi un sujet est croisée avec « la parole qui fonde la vérité du sujet ». Lacan précise que la parole qui structure le sujet ne vient pas de l'autre mais de l'Autre, « à travers le mur du langage²³³ ». Il ajoute que « l'Autre est en position de médiation par rapport à mon propre dédoublement d'avec moi-même, comme d'avec mon semblable²³⁴ ». Dans la leçon on pourrait alors penser que les jeunes professeurs sont mis en face d'élèves qui leur renvoient une image d'eux qui se heurte à l'impossibilité qu'ils ont à l'assumer en tant que sujet. Une image qui va à l'encontre du discours symbolique qui les structure.

Cet écart à leur image est d'autant plus flagrant que les néo-professeurs pensaient que leur métier allait se suffire de l'imaginaire pour exister. Or pour être sujet, il faut deux étayages. Le symbolique doit s'ajouter à l'imaginaire. On peut alors décrire la position du professeur autrement.



Les élèves en miroir du professeur coupent l'axe d'identification imaginaire du sujet en ne renvoyant ni l'image habituelle qu'il a de lui, ni les signes de reconnaissance attendus

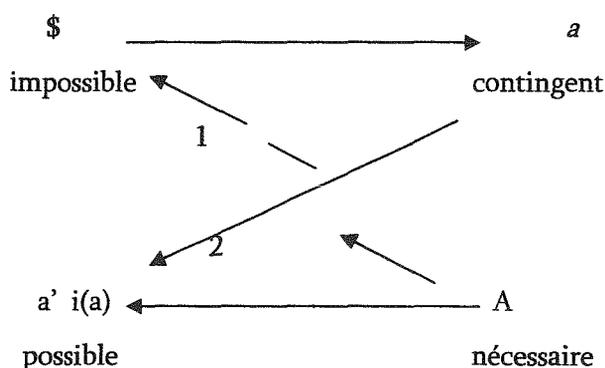
²³³ J Lacan, Le Séminaire livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse, 1954-1955, Seuil, Paris, 1978, p 284.

²³⁴ J Lacan, Les Ecrits, l'instance de la lettre dans l'inconscient, 1966, Paris, p 524.

de sa fonction. Un des professeurs explique que « *en vrai, pour eux on a pas de statut, pas d'autorité, on représente rien* ». En associant les mots des élèves et leurs conduites, certains professeurs se constatent encore plus décalés par rapport à ce qu'ils pensaient d'eux : « *j'ai tenté de parler avec les élèves. Je pensais être autoritaire, mais ils m'ont dit que je ne l'étais pas assez* ».

En s'entendant nommés « *gaulois* » ou « *provinciaux* » par les élèves et certains collègues, le décollage des identifications semble avoir touché l'être des jeunes professeurs, au delà de leur fonction et, pour certains, cette découverte ajoute à l'inconfort et au questionnement : « *je viens de m'apercevoir que j'étais provincial, je me suis entendu appelé « provincial ». Quand on vit en province, on est chez soi, ici on sait qu'on vient d'ailleurs et qu'on est l'étranger. C'est drôle, avec tous ces gosses qui sont d'origine étrangère et qui te font comprendre que c'est toi qu'est chez eux, que tu n'es pas d'ici.* »

Il y aurait peut-être quelque chose à travailler dans la proposition faite par Alain Juranville²³⁵ pour affiner encore la rencontre avec l'impossible des professeurs. Il associe les quatre concepts du Carré logique d'Aristote en les mêlant au schéma L de Lacan. Cette expérience peut apparaître comme éclairant autrement la situation d'enseignement.



En posant « ce télescopage », A Juranville propose une piste qui expliquerait que la relation entre le sujet et l'autre, entre le professeur et les élèves, soit de l'ordre de « l'indécidable », puisqu'elle passe par le contingent. L'impossible ne devient possible qu'à partir du contingent. Ainsi l'image que se construit le professeur à partir de ce que lui renvoient les élèves (le contingent de la leçon) et celle que lui souffle le nécessaire de l'Autre, deviennent « contradiction ». En disant « *je me dis toujours, qu'est-ce qui se passe dans leur tête, qu'est-ce que je devrais faire de plus. A force, je me demande si c'est ce que je veux vraiment ? Est-ce que c'est vraiment ça le métier, des cours qui ne marchent jamais vraiment à fond ?* », ce

²³⁵ A Juranville, Op cit, p 317.

professeur pose les effets de l'impossible que les élèves lui ont fait rencontrer (qui sont-ils ? comment faire avec eux ? quel est ce métier ? qu'est ce que j'y fais ?). Il est interrogé dans sa certitude de vouloir être professeur, dans ce qui le constitue comme Sujet. Les imprévus des élèves ne lui renvoient pas « la bonne image » de lui, celle qu'il attendait. Son doute peut alors apparaître comme renforcé par le fait que cette image, comme son état de sujet qui en découle, sont en décalage par rapport au lien symbolique qui l'a structuré et qui l'anime. Il montre peut-être ici que l'impossible des élèves le confronte à sa propre incomplétude en ne lui autorisant pas à aller « à fond » de ce qu'il veut être.

En expérimentant l'impossibilité à soutenir leur image, du fait des élèves, les professeurs font l'expérience de la perte. En disant « *en fait faut lâcher, ... ce n'est pas facile* », certains parlent même de deuil : « *faut faire son deuil. Faut abandonner une certaine idée du métier.* » Le renoncement d'autres peut même prendre des dimensions plus profondes : « *J'ai fait le deuil de cette école républicaine qui apporte la même chose à tous, et qui a les mêmes règles pour tous, ce n'est pas possible* », dit le professeur d'EPS de Maxime. Cette expression de deuil ou de « faire le deuil » revient souvent dans les paroles. Il s'agit peut-être alors de chercher dans l'acception psychanalytique de cette formule, quelque chose qui permettrait de comprendre pourquoi cette épreuve affecte autant les jeunes professeurs. En devant renoncer à faire supporter à quelqu'un d'autre (à l'autre qu'on a perdu) le mal qu'ils ressentent, les néo-titulaires ne se rendent-ils pas compte, sans le dire, que ce qui ne va pas dans leurs classes n'est pas dû exclusivement aux élèves ou aux formateurs et autres conseillers, mais à quelque chose en eux dont ils ne soupçonnaient pas l'existence ?

Cette position peut montrer que les professeurs sont confrontés par leurs conditions d'enseignement à la nécessité de « faire le deuil » d'une certaine part de leur jouissance. Ils doivent apprendre à supporter de ne pas jouir des élèves comme ils l'auraient voulu. Il leur faut en quelque sorte apprendre et accepter de « désêtre » professeur et oser « *s'écarter des normes des autres profs, de ce que t'as appris. Là, tu peux être agréablement surpris* » dit un professeur.

Face à ce renoncement s'impose aussi, à certains, une pédagogie du talion qui les entraîne dans une logique de représailles. Cette position fait dire à un professeur « *moi, c'est donnant-donnant, il veulent pas faire ce que je leur demande, je ne suis pas sympa avec eux* ». Même si cette position est difficile à soutenir, « *je sais bien que ça ne mène pas loin* », elle permet de sauvegarder quelque chose de son fantasme, du professeur qui conduit la

destinée de son cours « *mais au moins, c'est moi qui décide* ». Certains autres en contrepoint, acceptent cette nouveauté et se rencontrent eux-mêmes déplacés, forcés par les élèves à se voir « *autrement que ce que je croyais* ».

L'état « à fleur de peau » qu'induisent les leçons difficiles fait que les enseignants rencontrent de plein fouet quelque chose de leur « inquiétante étrangeté²³⁶ », ce que Freud nomme « *l'unheimlichkeit* » et Lacan « le fort peu rassurant ». Ce quelque chose qui en eux, de l'ordre du désir, de la jouissance et de la pulsion, est mis en surface par la relation qu'imposent les élèves. Ce qui d'eux mêmes leur est étranger et dont ils ne veulent rien savoir semble susceptible d'émerger, d'apparaître en cours. Certains dires appuient l'idée que l'être humain possède en lui quelque chose qui lui est non familier et menaçant quand il point à la perception. « *Je ne pensais pas pouvoir être capable de ça* », dit un professeur, « *je ne me suis pas tellement aimé en train de faire certains trucs* », dit un autre ». Cette surprise les laisse là encore sans explication et fait dire à l'un d'eux « *je n'ai pas de mots pour dire comment je suis en face d'eux* ».

De tels moments peuvent être pris comme des possibilités de toucher du doigt ce qui est de l'ordre de leur vérité subjective. Et, par là, quelque chose qui les amène vers eux-mêmes, comme disait l'un d'eux, « *je sais plus (+) qui je suis* ». C'est peut-être en cela qu'on peut, comme JD Nasio, parler de « souffrance questionnante²³⁷ » pour décrire ce que vivent certains professeurs. Car peu sont ceux qui restent sans s'interroger sur ce qu'ils vivent. Ne s'interrogent-ils pas alors sur ce qu'il en est de leur être désirant ? On peut voir en effet quelque chose qui serait de l'ordre de la confrontation à leur propre désir quand celui-ci leur revient frustré dans sa réalisation par les conduites des élèves.

3) Se découvrir (d')un autre statut

Ces jeunes professeurs font aussi l'expérience de représenter le monde des adultes, alors qu'ils ont de quatre à douze ans de plus que leurs élèves, parfois ils s'habillent de la même façon, parlent comme eux, écoutent les mêmes musiques, regardent les mêmes films, tout en incarnant une différence de génération. Cette proximité engendre une position confuse, comme le dit un professeur « *peut-être parce qu'on est jeunes. Ils voient bien qu'on n'est pas comme eux, mais on est à peine plus qu'un surveillant. Mais de toute façon, même les adultes, leurs parents, ils ne les commandent pas* ». C'est en se découvrant à l'orée du

²³⁶ S Freud, *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, 1919, Gallimard, Paris, 1985.

²³⁷ JD Nasio, *Enseignement de 7 concepts cruciaux de la psychanalyse*, Payot, Paris, 1992.

monde des adultes, que ce professeur semble tenter d'expliquer pourquoi il ne parvient pas à « *commander* » à ses élèves. Il constate que son fantasme du « soi disant adulte », comme dit Lacan, ne tient pas le choc face aux élèves.

Les élèves et les jeunes professeurs ne sont pas aussi loin les uns des autres que leurs statuts et leurs discours le laissent penser. Cette proximité est dérangeante. Les professeurs se voient confrontés à d'autres qu'ils considèrent presque encore comme des petits autres. Pour leur part, les élèves rencontrent des adultes qui leur ressemblent. Cette confrontation mutuelle, renvoie sûrement au déplaisir archaïque décrit par Freud lors de la rencontre avec son image et qu'elle ne correspond pas à l'image que l'on se fait de soi mais, qu'au contraire, elle est étrangement inquiétante.

Le malaise semble sensible, en particulier dans le fait que beaucoup de professeurs disent leur inconfort vis-à-vis de l'aspect vestimentaire des élèves, « *lacets pas attachés, et la tenue, ils ont leur jean's baggy au milieu des cuisses, enfin sous les fesses* ». Le décalage entre ce que voudraient les professeurs et ce que sont les élèves offre souvent matière à conflit et à la perte de certitude, « *je lui demande de lever son pantalon, il le fait, je me tourne, il le baisse, je lui demande il le fait, je me tourne, il le rebaisse, j'ai crié, il est devenu agressif, alors j'ai laissé tomber, c'est moi qui ai lâché. Je ne trouve pas ça normal.* » Au delà d'une mise en cause de son autorité, ce professeur ne dit-il pas qu'en ne reconnaissant pas chez ses élèves les caractéristiques « d'un élève », il se sent lui-même mis en doute. Non seulement il ne tient pas ses élèves, il ne parvient pas à leur imposer « *la tenue d'EPS* », mais leurs vêtements ne le renvoient-il pas à ce qu'il était, lui en tant qu'élève ? Cela ne le projette-il pas dans ce qui le soutient dans sa nouvelle identification de professeur référé à son histoire de vie ?

Si les proximités sont nombreuses et sujet de discorde, les professeurs ne sont cependant pas assimilés aux frères ou aux copains. L'écart au professeur, au maître, demeure même si on le conteste : « *je vois bien qu'ils savent que je suis le prof, mais ils font rien pour le montrer, rien dans le bon sens je veux dire* ». Les jeunes professeurs vivent une distorsion entre rôle et statut, ils n'arrivent pas à actualiser le statut dans un rôle : « *je ne sais pas comment faire pour être en phase avec ce que je crois devoir faire, devoir accepter* ». Ils découvrent la différence entre l'acquisition des connaissances et la transmission qui suppose l'instauration d'une interrelation humaine : « *il faut se mettre en scène et pas imposer son autorité d'emblée* ». Une mise en scène n'est pas toujours facile et ils sont tentés parfois de

faire preuve d'autorité, de l'imposer sans toutefois y trouver plus de satisfaction : « *j'ai l'impression de faire cours comme sur une scène de théâtre. Je me vois, je m'entends faire le prof, surtout quand je suis sévère. C'est pas naturel, ça gâche le cours dans cette classe* ».

Ce qui « *gâche* » semble être le fait que les professeurs traversent une relation objectale nouvelle. Ils font l'apprentissage de ce qu'impose leur nouveau statut, devoir être à la fois un sujet et objet de désir ! Ils expérimentent leur condition d'objet pour le désir des élèves. Un professeur en demandant aux autres si son sentiment était partagé à ce sujet « *en fait, je crois, que c'est eux qui décident. C'est eux qui nous séduisent en quelque sorte. Non ?* » a induit une discussion d'une intensité rare.

Les professeurs débutants semblent perdre, dans leurs premières tentatives du métier d'enseignant, quelque chose qui se rapprocherait du statut d'objet oral pour les élèves. Ces derniers ne veulent pas ingurgiter leur savoir, ne veulent plus manger par procuration leur professeur, « *mes élèves certains cours, ne veulent rien de ce que le leur donne* ». Ils perdent ainsi ce qu'ils pensaient être les preuves de l'amour de leurs élèves et ne peuvent plus, en retour, leur offrir le leur.

L'objet est dans le champ analytique ce vers quoi le sujet dirige ses investissements pulsionnels. Il est le moyen par lequel la pulsion cherche à atteindre son but. L'objet oral témoigne, pour la psychanalyse, de l'établissement d'une pulsion sur une certaine partie du corps (la bouche) et sur une certaine fonction (avaler).

Parce qu'en fait les élèves les confrontent à la pulsion, les professeurs, ne craignent-ils pas comme ils le disent « *de se faire manger, de se faire croquer, d'être dévorés...* » ?

Mais on peut penser que cette nouveauté, peut-être en étant accompagnée, n'est pas sans intérêt. Lacan prévient à ce titre que « *c'est comme objet de désir que le sujet est appelé à renaître pour savoir s'il veut ce qu'il désire*²³⁸ ».

Par cette nouvelle perception de soi, il semble que quelque chose qui permet aux professeurs de changer d'être se développe. Quelque chose qui modifierait la perception de leur position, entre présence parentale et position adulte. Cela semble également une surprise. Elle est dévoilée par les élèves qui sont pas des « *infans* », et avec lesquels on peut parler dans une relation qui a quelque chose du lien adulte/adulte : « *je me rends compte que j'aide et parle plus que j'enseigne avec mes élèves. Par exemple, déjà admettre qu'ils puissent nous contredire c'est pas rien, ça s'apprend, faut l'accepter* », dit un professeur.

²³⁸ J Lacan, Les écrits, « Remarque sur le rapport de Daniel Lagache », p 682.

En posant les élèves dans une relation différente, par la parole pour certains « *mon changement, c'est que je leur parle comme à des adultes. Quand on leur dit la vérité, ils la comprennent, avec des mots simples, mais sans les embobiner, en étant clair et honnête, ils apprécient et ça va mieux* », les professeurs se découvrent eux aussi en changement. Ils deviennent autre chose que des étudiants.

Ils découvrent aussi le lien invisible qui les lie aux élèves. Car, quand les élèves s'absentent de leur place d'élève, ils disparaissent aussi comme professeur. Ils se découvrent dépendre de leurs élèves, alors qu'ils les pensaient en attente du savoir qu'ils avaient à leur donner. Il est remarquable que les professeurs exerçant dans des lieux difficiles développent une acuité d'analyse aussi rapidement. Ils sont plus interrogatifs, deviennent prolixes de multiples alternatives car obligés toujours de tenter de nouvelles choses. Ceux qui travaillent dans de bonnes conditions disent d'ailleurs « *n'avoir rien à dire* ». Cette relation de reconnaissance, que Lacan a formalisé à partir de la relation du maître et de l'esclave de Hegel, les jeunes professeurs en font l'expérience. Ils vivent le fait que « le sujet ne peut trouver son unité avec soi-même qu'à partir de la relation à son semblable, ne peut trouver une autre conscience de soi, que dans le processus de reconnaissance²³⁹ » comme le dit Rose-Paule Vinciguerra. Cette reconnaissance attendue n'est-elle pas un des noms du transfert ?

4) L'autorité en question, un autre nom du transfert

4.-1) L'autorité

L'autorité, dit le Robert, est « le pouvoir d'imposer l'obéissance, le droit de commander, d'imposer sa volonté », « la situation actuelle témoigne de son absence impossible²⁴⁰ » constatait d'Hannah Arendt. Sa remarque résonne de façon très contemporaine. La seule présence du professeur en face des élèves n'implique pas ce rapport entre eux : « *tu n'as aucun pouvoir sur eux, t'as aucun crédit. Ta parole a pas plus de valeur que celle d'un vigile de supermarché* », constate un des nouveaux professeurs. Dans cette découverte, semble se jouer leur initiation à ce que J Lombard nomme « la double acception du terme discipline d'enseignement²⁴¹ », l'exercice du savoir et de l'autorité.

²³⁹ RP Vinciguerra, « Marx pas sans Lacan », in Revue « l'Envers de Paris, ECF » Numéro Hors série, « Des philosophes à l'envers » p 37.

²⁴⁰ H Arendt, La crise de la culture, 1954, Gallimard, Paris, 1972, p 244.

²⁴¹ J Lombard, Op cit, p 61.

La difficulté que l'autorité rencontre pour s'instaurer dans les classes peut se présenter, comme le dit Hannah Arendt, « comme une crise de la tradition, c'est-à-dire, la crise de notre attitude envers tout ce qui touche au passé ²⁴² ». Les jeunes professeurs y sont eux-mêmes impliqués dans le choix qu'ils auront à faire de ce qui fera autorité pour eux et pour leurs élèves. La question du pouvoir, de l'autorité, de la soumission, de la séduction revient fréquemment dans les propos. Les néo-titulaires sont pris entre le fait d'être encore sous l'autorité de ce qui fait valeur pour eux, sans toujours l'avoir bien repéré, et dans la nécessité de l'imposer aux élèves qui eux veulent parfois y échapper. Cette quête peut parfois se transformer en lutte de pouvoir, ou d'imposition d'attitude ou de comportement de respect. En expliquant que « *si on les force, c'est pire, ils le font de mauvaise volonté et tout part vite en brioche. Ils prennent le moindre prétexte pour délirer. Plus on les force à apprendre plus ils font le contraire* », un professeur posait bien l'ambiguïté qui s'offrait à lui.

Là encore, cet exercice éloigne les enseignants de ce qu'ils imaginaient de la profession : « *le problème, c'est qu'il faut toujours s'imposer. En faisant tout le temps de l'autorité, je me sens pas vraiment prof* ». Ici encore, semble se jouer la perception d'un écart au savoir qui les structure, et les pousse à dire : « *dans le rapport aux élèves on est conditionnés par l'IUFM. Les cours de gestion de classe qu'on a eus, font qu'on instaure un climat de discipline avant tout. C'est tout en fait.* »

C'est peut-être quand ce qui fait ce « *tout* » du cours, leur mainmise sur les conduites des élèves, n'est plus entre leur possession, qu'ils ne le contrôlent plus, que les professeurs vivent l'expérience de la castration. En étant contesté dans leur pouvoir sur la classe, tant pédagogique que disciplinaire, c'est la perte du phallus symbolique en tant qu'il induit un manque à être, qu'éprouvent les professeurs. En reconnaissant que « *c'est pas évident de perdre, même sur un truc bénin* », en l'occurrence qu'un élève remonte son pantalon, ce professeur témoigne de cette rencontre. Gabrielle, la jeune enseignante qui sera présentée plus avant, témoigne de l'affrontement autour du pouvoir phallique dans sa classe sur un autre registre. Alors qu'elle demandait à un élève de lui donner sa raquette, en disant « *donne-la moi* », s'est vu répondre « *vous voulez que je vous la donne ?* ». Cette réponse, en appréciant l'équivoque de la langue, ne peut elle pas être entendue comme ce que son élève avait trouvé pour interroger où était le phallus ?

²⁴² H Arendt, Op cit, p 247.

Cette expérience de la castration, parce qu'elle ne se joue pas que dans l'exercice du pouvoir, embarrasse les professeurs. Alors qu'ils pensent tous avoir un pouvoir phallique conquis par le CAPEPS, par son corpus de connaissance universitaire, qui est sensé leur permettre de jouir sans entrave de/dans leur métier. Cet « avoir » qui était sensé les rendre puissants est défaillant dans leur « être » face aux élèves. Ils doivent construire leur autorité, et donc leur mode de jouissance avec autre chose, avec ce qu'ils sont plus qu'avec ce qu'ils ont. C'est peut-être pour cela que les professeurs femmes s'en sortent autrement que les hommes qui jouent la surenchère phallique et l'affrontement jusqu'à dire pour l'un d'eux, e, parlant d'un élève : « *ce sera lui ou moi* ». Les enseignantes, elles, pour assumer une position phallique qui intègre l'expérience qu'elles ont de ne pas posséder le phallus, passent par le symbolique, par la parole, « *j'ai renoncé à faire le gros bras. Je prends l'élève à part, je l'isole, je lui parle, il m'écoute, il est forcé* », dit l'une d'entre elles.

Si cette gêne est notable, on peut penser que c'est parce que élèves et enseignants sont en décalage, les uns prétendent à de l'autorité et les autres ne sont sensibles qu'au pouvoir. Le pouvoir est la puissance politique, la « faculté qui met quelqu'un en état d'agir », selon le Larousse. L'autorité est le résultat d'une soumission choisie, le pouvoir celui d'une soumission imposée. L'autorité est de plus distincte du pouvoir parce qu'elle est dérivée du passé. Elle est acquise en référence aux anciens qui ont été *auctores et artifices*. C'est par cette dynamique que les professeurs néophytes acceptent l'autorité des livres, des enseignants qui ont plus d'expérience qu'eux (expérience pratique et volume d'expérience théorique) et de leur(s) autorité(s). Logiquement, ils s'attendent à la même chose de leurs élèves. Ils s'attendent à remonter d'un étage dans cette hiérarchie d'obéissance. Or les élèves semblent construits uniquement autour du présent, c'est cette opposition qui fait peut-être dire à un professeur, « *on doit faire nos preuves, leur montrer qu'on sert à quelque chose, qu'on sait faire des trucs qu'ils savent pas* ».

Ne peut-on entendre les mots des professeurs comme autant de témoignages de leur état de sujet désirant ? Car en cherchant à séduire les élèves, en regrettant qu'ils ne les « *aiment pas, il faut se le dire* », n'attestent-ils pas que « le seul désir qui compte est celui d'être reconnu ²⁴³ », comme le souligne Lacan. Ainsi, ce que les professeurs recherchent et ne trouvent pas dans le gymnase ce n'est pas la satisfaction ou le plaisir de réussir à enseigner, mais de la reconnaissance. Leur désir, dans une filiation Hégélienne, est d'être désirés par les élèves, les autres en face d'eux. Ce manque en la forme attendue, et le doute qu'il

²⁴³ J Lacan, Les Ecrits, Fonction et champ de la parole et du Langage, Seuil, Paris, 1966, p 268.

entraîne, n'est il pas ce qui conduit l'un d'entre eux à dire « *je ne sais plus ce que je suis pour eux, donc je n'ai pas de raison d'être si je sers à rien* ». Pourtant, même dans les difficultés de ce rapport que refusent les élèves, quelque chose semble poindre de la vraie nature des conduites emportées qu'ils présentent. Nature qui interroge les jeunes professeurs : « *je crois qu'ils ont envie d'être rappelés à l'ordre. Ils demandent qu'on les tienne* ». Dans ces mots, semble pointé ce qui sourd entre professeurs et élèves. Tenir les élèves n'est il pas en effet une des incarnations du transfert ?

4-2) Inventer l'usage du transfert

Le transfert est le phénomène qui, au-delà du contexte de la cure analytique, lie deux personnes lorsqu'elles sont en présence au-delà de ce qu'elles disent, pensent ou font. Ce lien a plus ou moins d'opérativité, des effets plus ou moins importants et notables. Car le transfert est à la fois lien et acte.

« Dès qu'il y a quelque part un Sujet Supposé Savoir, il y a transfert ²⁴⁴», dit Lacan. Il va plus loin et affirme même que dans la relation humaine, « le transfert se produit non pas après un certain temps de déroulement de la cure mais avant même qu'elle ne soit commencée²⁴⁵ ».

Lacan déduit le transfert d'une situation de parole. Il en fait le processus de déplacement d'affects du sujet vers son interlocuteur. « A chaque fois qu'un homme parle à un autre, d'une façon authentique et pleine, il y a au sens propre, transfert ²⁴⁶», précise-t-il. On peut alors considérer que toutes les situations sociales sont sujettes au transfert, et que la leçon l'est donc aussi.

Le transfert existe dans toute relation humaine, la leçon d'éducation physique n'y échappe pas. Le schéma L de Lacan en tant qu'il est d'abord le schéma de la parole intersubjective en rend compte. L'axe symbolique est présent chaque fois que le sujet s'adresse à l'Autre qui n'est pas le semblable imaginaire, mais l'Autre en tant qu'il est susceptible de fonder l'existence du sujet dans la parole.

La relation imaginaire, duelle : a \longrightarrow a', est redoublée par une relation symbolique qui a une fonction médiatrice susceptible d'introduire des identifications pacifiantes dans la violence que déchaînent les liens imaginaires. Cette structure de

²⁴⁴ J Lacan, Les Ecrits, Le temps logique, p 209.

²⁴⁵ J Lacan, Le Séminaire livre I, Les écrits techniques de Freud, 1953-1954, Seuil, Paris, 1975, p163.

²⁴⁶ J Lacan, Les Ecrits, Le temps logique, p 209.

reconnaissance de soi par l'Autre fonde le transfert et ses effets, c'est aussi la dimension de l'Autre de la parole et de son imprévu, au-delà de l'alter ego du semblable. C'est cependant cette dernière dimension qui semble régir l'analyse que font les professeurs de leur rapport avec les élèves : « *ils ne montrent pas qu'ils nous aiment, enfin pas vraiment* », dit l'un d'entre eux. C'est dans ce pas vraiment que semble résider l'écart entre l'attendu et le vécu. Ces mots traduisent bien que si certains professeurs subodorent que quelque chose les relie aux élèves, ce n'est pas montré de la bonne façon, de la manière habituelle et attendue tel qu'en leur vérité.

Chaque fois que ce lien structurel est interrompu, par méfiance, par non reconnaissance, par indifférence, par rejet, cela a des conséquences sur les apprentissages. Les tentatives de construction de cette attache passent par des inventions personnelles. Certains encouragent les réussites des élèves de façon amplifiée : « *aux élèves qui font rien de ce que je veux, je ne fais que des compliments. J'exagère tout ce qu'ils font dans le sens positif, tu te lèves, ouah super c'est bien ! Tu marches vers le terrain, bravo, c'est bien ! Tu ne te bats pas avec les autres, je t'aime* ». Car c'est bien dans la mise en place d'un lien d'amour et de son opérativité que quelque chose va se passer dans les apprentissages. Ce professeur continue : « *après, peut-être qu'ils ne bossent que pour les compliments, mais au moins ils bossent. Ce n'est pas moins fatigant pour moi de toute façon. Mais à force, ils se prennent au jeu, enfin certains, et ils bossent vraiment.* »

Cette position singulière ne peut pas être valable pour tous. En effet, d'autres professeurs perçoivent que ce lien n'est pas forcément uniquement positif et favorable mais omniprésent. Un professeur précise, « *en fait ils sont tous attirés. Ils aiment bien être là, moi j'en ai renvoyé un, ... je sais qu'il va être là de nouveau bientôt et bien content de revenir* ». Comme si le lien de transfert ne pouvait exister que dans l'affrontement, « *il va revenir, juste pour me faire chier peut être, mais il va revenir* ».

Une telle relation, cette « *séduction en fait* » qui fait dire que « *il faut qu'ils nous aiment bien pour qu'ils fassent ce qu'on leur dit* », d'autres professeurs la découvrent construite sur le subjectif de la rencontre et témoignent de leur embarras pour ce qu'elle induit. « *Le problème de cette attention particulière, c'est jusqu'où la donner. Moi j'ai des élèves qui la cherchent, qui cherchent que ça. Ça provoque un malaise parfois. Moi j'ai eu cette élève de troisième qui est venue me voir, je ne sais pas pourquoi, en début d'année, en*

me disant *“j’ai été dispensée d’EPS depuis la 6^{me} mais je veux faire un essai avec vous”. Ça fait bizarre. »*

Ce *« moyen pédagogique involontaire »* dont *« on joue des fois volontairement »*, car *« si ça marche, ils vont bosser »*, les professeurs semblent en mesurer les limites, car *« si ça devient une fin en soi, c’est pas la peine »*.

Comme l’être humain est tel qu’il aime chez l’autre la part de lui-même qu’il attend que l’autre lui retourne – on s’aime dans l’autre – l’absence de retour induit chez les professeurs, un contre-transfert agressif et pénalisant, *« si les élèves venaient à l’école parce qu’ils nous aiment, ils ne seraient pas comme ça. En fait ils n’aiment pas les profs, pas les individus, mais la fonction »*, dit un professeur. Freud détermine le contre-transfert comme l’ensemble des réactions inconscientes de l’analyste vers l’analysé, notamment en réaction au transfert de celui-ci. Bien sur, le couple professeur-élève n’est pas de même nature que celui de l’analyste et de l’analysé, cependant, les liens dissymétriques qui existent dans la leçon font que cette contre-réaction est importante et flagrante. Un professeur explique *« je le vois bien, il y a des classes que je n’aime pas. Faut être réaliste. Je ne vois pas pourquoi je ferais un effort alors qu’ils n’en font pas »*.

Dans cette parole semble résider ce que rencontrent plusieurs professeurs. A partir du moment où *« on le fait pour les élèves »*, on ne peut que se sentir frustrés et en colère quand les élèves n’ont aucune gratitude et qu’au contraire, ils refusent qu’on leur donne.

On peut envisager, en entendant les professeurs, que cette réaction est d’autant plus forte qu’ils constatent que la relation de transmission de savoir passe obligatoirement par *« la mise en place d’une relation affective, et ça, on nous l’a pas dit à l’IUFM »*. Et que plus les élèves sont difficiles plus ce lien est indispensables et dense. Aliénore et Gabrielle, le disent bien en décrivant leurs liens avec Mustapha et Igor, les deux *« terribles/caïds »* de leurs classes. C’est dans le rapport singulier au transfert et à ses manifestations que se joue la rencontre avec les élèves, ce qui fait qu’il *« faut être un peu démago, faut les flatter, leur dire qu’ils sont bons, qu’on les aime malgré tout »*. Le *« malgré tout »* de ce professeur semble le coeur de ce que lui et ces collègues ont à construire et à dépasser pour assumer leur place d’enseignant. Dans cette formule, ne trouve-t-on pas cette obligation, qui fait l’humus de la profession, d’être responsable des élèves au-delà de ce qu’ils offrent?

5) « *Que me veulent ces élèves* » ?

Les élèves, par ces fluctuations qu'introduisent leurs conduites, jouent sur l'image que le professeur s'était construite jusque là, pouvant provoquer un morcellement d'image, des vacillations dépersonnalisantes dont parle Lacan, provoquant un « qui suis-je ?, que suis-je pour eux ? Les professeurs peuvent être interrogés dans leur être, dans leur statut, dans leur position sexuée, par l'amour ou la haine, comme l'un de ces jeunes enseignants qui ne supportait plus de recevoir des lettres d'amour anonymes, au point qu'il n'arrivait pas à savoir, ce qui était le plus insupportable, l'amour acharné qui le poursuivait ou l'anonymat de celui-ci.

Ils ne sont pas seulement professeurs, mais s'aperçoivent comme objet possible d'amour ou de haine, de rivalité, de séduction. Le rapport au semblable reste très proche, celui qui a vingt-trois ans n'est pas si loin de celui qui en a treize, surtout quand ce dernier est son principal miroir « professionnel ».

Les effets liés à la découverte de la solitude du professeur face à la classe, accentuent ce sentiment et font que certains comme Gabrielle disent « *parce que j'avais peur, j'attaquais avant qu'ils ne m'agressent. Ensemble, ils font peur, moi j'étais seule* ». L'inconfort de ces jeunes professeurs vient essentiellement du fait qu'ils ont l'illusion d'être un seul pour tous, seul contre tous, « *exclu de la classe* » dit l'un d'eux. Cette place de l'expulsé est difficile à assumer pour eux qui ne désirent que l'inclusion, que l'amalgame fusionnel avec ces élèves, pour recréer l'illusion groupale décrite par Anzieu²⁴⁷. Aliénore, en se présentant « *hors du coup* », affirme que c'est l'absentement du professeur qui implique que « *cette classe c'est pas un groupe*. »

Alors qu'ils se perçoivent hors de la classe mais visés par les élèves, les nouveaux professeurs sont conduits à se poser une question dont la réponse leur paraît être la solution à leur embarras : « *que veulent ces élèves ?* » et plus précisément « *que ME veulent ces élèves ?* ». Car ils disent : « *on n'est jamais lâché par ces élèves. J'ai l'impression qu'ils me regardent toujours, que je ne peux pas échapper à leurs yeux, qu'ils m'épient... il nous regardent tout le temps.* » Dans cette remarque ne faudrait-il pas entendre, en reprenant Lacan, que le professeur, les élèves, ça le regarde. Parce que si les élèves ne voient pas l'enseignant comme tel, ça le regarde d'avoir à enseigner et dans ce regard se joue la responsabilité du professeur.

²⁴⁷ D Anzieu, *Le groupe et l'inconscient*, 1975, Dunod, Paris, 1999.

C'est, pour certains professeurs, plus que les cours ratés et les leçons perdues, c'est le manque que provoque la non-réponse à cette question qui déboussole. Ce manque, est peut être à prendre comme l'expérience de ne pas savoir de quel désir ils sont l'objet de la part de l'autre. Leur manque en quelque sorte est un manque de manque. Les élèves ne leur témoignant pas de désir, les professeurs manquent de ce témoignage. Et c'est quand le manque vient à manquer que surgit l'angoisse.

Car ce n'est pas sans angoisse que les professeurs se voient dénudés de leur habit de profs par leurs élèves, qu'ils se découvrent objet de convoitise difficilement nommable, qu'ils se trouvent regardés, approchés, et vivent l'effroi d'un sans distance ou d'un trop de distance. Angoisse qui peut en empêcher certains d'aller en cours ou d'affronter certaines classes, ou certains élèves d'une classe. Aliénore dira que « *revoir cette classe après le gros chahut qui s'y est passé, ça me rend malade... c'est presque obsessionnel. Si j'y pense pas, ça va, mais quand j'y pense, je ne peux y penser qu'en ayant peur, pas d'eux, mais peur d'y retourner* ». Pour d'autres, elle joue le rôle d'un signal occasionnel, qui ajoute à la confusion qui semble saisir ces jeunes enseignants dans leur nouvelle vie.

Leur incertitude professionnelle est en effet accentuée par le fait que les élèves les désirent là où ils ne sont pas.

S'ils ne sont plus les mêmes face à leurs élèves, dans leur pratiques professionnelles, cette mutation a d'autres conséquences. « *Ça m'a permis de m'ouvrir sur la vie. Sur des aspects de la vie que je connaissais pas. C'est comme ça la vie, la France, c'est pas comme à Orléans. Mes élèves, ils ne sont pas comme moi* », disait l'un d'eux. Cette perception semble ce qui fait qu'ils ne savent plus qui ils sont. Ils ne sont plus les hommes ou les femmes qu'ils pensaient être « *on a vraiment pris conscience qu'on est dans une nouvelle vie, pas seulement une nouvelle ville* ».

Ils ne sont plus le professeur/professionnel qu'ils croyaient, « *je me surprends, je fais ou je dis des trucs, je ne pensais pas pouvoir être capable de ça* ». Et tous ces rôles qui bougent sont les moteurs d'attitudes réactives singulières.

6) Une incompréhension angoissante, inhibante et belliqueuse

6-1) Autour de l'angoisse, « *c'est pas agréable, c'est comme ça, c'est confus* »

Ce qui ressort de façon forte et fréquente dans les propos des jeunes professeurs, c'est l'incompréhension de ce qu'ils vivent, l'incompréhension des conduites de leurs élèves, des raisons de ces conduites et l'incompréhension de leur incapacité à réagir. Cette addition engendre pour certains d'entre eux « *une sensation pas très agréable* » qui pourrait être l'expérience de l'angoisse en tant qu'elle évite l'effroi, nous l'avons précisé plus haut

Ce lien à l'angoisse pour s'éviter le pire est visible dans bien des propos. « *Je me suis fait avoir une fois (à une altercation physique avec un élève) dit une enseignante, ça m'a sciée, alors maintenant je me prépare au pire* ». L'effroi est défini par la psychanalyse, comme un affect « réaction à un danger très intense qui surprend le sujet dans un état de non préparation, tel qu'il n'est pas à même de s'en protéger ou de le maîtriser²⁴⁸ », n'est-ce pas contre cela que semble se préparer cette jeune enseignante « *en laissant moins partir (s)es élèves* », en les gardant dans un périmètre spatial et relationnel qui ne la surprendra pas ?

Pour Lacan, « l'angoisse n'est pas sans objet ²⁴⁹ », simplement, certains néo-titulaires ne peuvent ni dire, ni caractériser cet objet. Tous disent combien leur inconfort est marqué par les élèves, par le lien qui les réunit. Tous restent flous et imprécis sur les causes réelles de ce qu'ils « *n'aiment pas* ». « *Je sais pas dire, y'a des classes, où c'est pas agréable, c'est comme ça, c'est un sentiment confus* », dit une professeur.

Dans leur solitude, devant les questions que leur imposent les élèves, les situations de cours sont de vrais moments difficiles pour quelques-uns. Elle s'apparente presque à l'angoisse automatique freudienne et fait dire à une enseignante « *quand je me dis qu'il faut tout refaire... en plus il est violent... rien que d'y penser ça me rend malade. Si je pouvais j'éviterai d'y mettre les pieds dans cette classe....* »

Les réactions des néo-titulaires face à cette position est « singulière ». On peut cependant constater que beaucoup d'entre eux transforment leur malaise face aux élèves dans l'angoisse en position communes. Certains sont pris dans l'inhibition et d'autres conduits vers l'agressivité.

²⁴⁸ Id p 128.

²⁴⁹ J Lacan, Le Séminaire livre X, L'angoisse, 1962-1963, Seuil, Paris, 2004.

6-2) De l'inhibition, « *j'ai rien fait du cycle* »

L'inhibition pour Freud est la limitation d'une fonction organique ou vitale. Il évoque dans *Inhibition, Symptôme Angoisse*²⁵⁰ que le déclenchement d'une inhibition est contextuel, ce que vit le sujet dans le présent le renvoie à une situation traumatisante (ou structurante ou insuffisamment structurée) survenue dans son passé, et dont faute d'élaborer les coordonnées signifiantes il ne veut plus avoir à faire. On peut se demander alors ce que veulent ne pas rencontrer les professeurs qui ne font plus cours.

On peut penser, en entendant certains, que c'est un état de non adulte, d'« *infans* » qui non seulement n'a pas la parole, mais en plus n'a pas de pouvoir sur ceux qui l'entourent, qu'ils refusent de re-rencontrer. Après une expérience d'échec avec une classe en gymnastique qui n'a pas voulu réaliser ce qui était demandé, « *j'allais vers un atelier, ils faisaient semblant de lire les fiches et les autres se rasseyaient sur les tapis et discutaient, ils n'écoutaient pas. Enfin si, mais il y avait aucun effet* », cette professeur explique le cycle d'apprentissage suivant : « *j'ai rien fait du cycle, c'est eux qui ont mené la barque. Mais je leur en voulais, et je m'en voulais aussi.* »

Marie Jean Suret dit que l'inhibition est « la limitation de l'activité du sujet lorsqu'il redoute que la réussite de son activité satisfasse davantage la gourmandise de l'autre que son propre désir²⁵¹ » comme pour éclairer ce dont témoigne ce professeur en disant « *je ne veux rien faire ou rien dire qui apporte de l'eau à leur moulin. Tout ce qu'on propose est bon à détournement pour qu'ils déconnent* ». La renonciation des enseignants est doublement dure à vivre car elle ne peut pas, ne doit pas s'avouer. Elle se vit dans la solitude « *un prof qui se confie, qui craque, ça ne se fait pas. Faut pas dire qu'on est en échec* ». Alors d'autres se tournent vers l'affrontement.

6.3) De l'agressivité, « *quand ils veulent un conflit, je leur en donne* »

L'agressivité est définie par le dictionnaire comme « toute conduite visant à nuire à autrui ». Ce professeur en expliquant que « *les coups de gueule, de l'autorité, presque agressive. Il n'y a que comme ça que ça marche* », ne témoigne-t-il pas, en donnant un aspect physique et globalisant à son dire de ce que constatait Lacan, soit que « l'intention

²⁵⁰S Freud, *Inhibition, symptôme, angoisse*, 1926, PUF, Paris, 1993.

²⁵¹ MJ Sauret, Communication privée.

agressive est manifeste : nous la constatons couramment dans l'action formatrice d'un individu sur les personnes de sa dépendance²⁵² ». Un autre, en exposant « *moi, je ne me sauve pas, quand ils veulent un conflit, je leur en donne. Dans le pire des cas, je les renvoie. Ils savent que je laisse rien, que je leur rentre dedans quand ils sont chiants. Ça marche, pour moi en tous cas* », ne note-t-il pas, en passant sur le même registre que les élèves, le tout (moi) ou le rien (renvoi), qu'il instaure une relation spéculaire qui souligne combien les élèves le mettent en incertitude narcissique. Comme Maxime, qui ne trouve plus les mots pour se faire respecter, doit poser son cartable, se battre, « *y aller* » comme il dit, ce professeur lui aussi, « *y va* ». Comme il ne peut pas en venir aux mains, il fait en sorte que ses élèves disparaissent, qu'ils soient effacés. Ce rapport entre physique et imaginaire, semble fort en EPS, plus que dans certains autres cours. Ne serait-ce pas quelque chose à creuser pour avancer dans la perception de ce qu'est vraiment la « matrice disciplinaire » dont parle Devalay?

Peut-être simplement remarquer ici que les professeurs femmes vont plus vers l'inhibition et le compromis, quand les hommes qui choisissent la dialectique « lui ou moi ». Les unes s'ancrant dans la langue, les autres se positionnant dans le corps.

6-4) Quelque chose de symptomatique, « *c'est toujours le même cours, ça dégénère* »

Ces professeurs, en étant face à quelque chose qu'ils ne comprennent pas et qu'ils affrontent tous les jours, vivent une forme de ce que Freud nommait « l'éternel retour du même²⁵³ ». En donnant l'image de celui qui est dans une pièce noire, inconnue et qui, à la recherche de l'interrupteur entre, pour la énième fois, en collision avec le même meuble. Il proposait une allégorie évocatrice de l'impossibilité qu'ont les professeurs nouveaux dans le gymnase à trouver comment allumer ce qui pourrait leur permettre de comprendre certaines conduites des élèves.

C'est peut-être à ce titre que ce qu'ils affrontent et qui les embarrasse et qui demande à être déchiffré peut être vu comme un symptôme. De ce fait, il semble intéressant de le prendre en compte sans chercher à l'éliminer ou camoufler derrière des "trucs" d'ingénierie pédagogique. En allant dans ce sens, on ne contribuerait qu'à le déplacer sans fin.

²⁵² J Lacan, Les Ecrits, L'agressivité en psychanalyse, Seuil, Paris, 1966, p 104.

²⁵³ Freud, L'inquiétante étrangeté et autres essais, Gallimard, Paris, 1985, p 240.

En tentant d'accorder un sens à ce qui n'en a pas pour ces professeurs, on peut envisager une autre entrée dans le métier. « Le symptôme en lui-même est signification, c'est-à-dire, vérité mise en formes²⁵⁴ », dit Lacan. C'est le moyen pour le sujet d'organiser sa position dans la classe dans ce qu'elle a d'insupportable. Il est la solution de ces professeurs. L'une des professeurs explique : « *je trouve que, que ça soit avec les jeux ou avec les APSA normales, ils partent toujours en vrille. C'est vrai. J'ai l'impression de faire toujours le même cours. Ça va à peu près bien, et puis quelque chose se passe, et ça dégénère. Et comme à chaque fois, c'est différent, je ne sais jamais quoi faire ? Quelque chose... le contexte, ça dégénère.* »

Car le symptôme c'est bien la perception de quelque chose avec l'idée que ça ne va pas, que ce n'est pas normal, que c'est insatisfaisant.

On peut penser que parce que la psychanalyse considère le symptôme en tant que signifiant, le « quelque chose » d'un cours qui s'impose hors de la volonté du professeur est lié à d'autres qui le concernent et le dépassent.

Lacan précise que le symptôme « c'est le retour de la vérité comme telle dans les failles d'un savoir²⁵⁵ ». Il souligne là le bancal de la situation des nouveaux professeurs qui ne se satisfont pas de l'écart entre ce qu'ils vivent et ce qu'ils avaient intégré comme "à vivre", tel que nous l'avons évoqué plus haut. Leurs conduites, leurs paroles, en écho aux comportements et aux dires des élèves, font signal de quelque chose qui cloche. Ces « clocheries », comme dit Lacan, embarrassent quand le sujet se rend compte qu'il agit en étant étranger à lui-même. « *Je m'entends dire des choses qui ne me ressemblent pas, que je ne pensais pas penser* », dit Aliénore.

Un symptôme/signifiant échappe au sens et se répète, mais surtout, il fait que le sujet qui le vit ou le perçoit s'interroge sur ce qu'il en est. Il ne le subit pas passivement. Les professeurs, quand ils annoncent « *ne pas pouvoir faire autrement que de se demander ce que ça veut dire...* », ne disent-ils pas que les conduites des élèves font symptôme pour eux ?

Cette interrogation semble d'autant plus forte qu'ils constatent que leurs paroles sont parties prenantes de leur inconfort.

²⁵⁴ J Lacan, Le Séminaire livre XXIII, Le sinthome, 1975-1976, in Revue Ornicaire, N° 2 à 17-18.

²⁵⁵ J Lacan, Les Ecrits, Fonction et champ de la parole et du langage, Seuil, Paris, p 234.

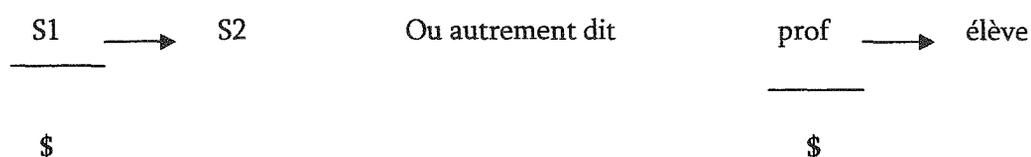
7) L'équivoque du signifiant, « *le même mot a pas les mêmes effets* »

Les jeunes professeurs vivent l'expérience de l'inscription dans le langage. Ils constatent que leurs mots ont plus de portée que ce qu'ils signifient : « *faut faire attention à ce qu'on dit, parce que tout ce qu'on dit a des conséquences avec ces élèves* », remarque l'un d'eux. S'ils prennent conscience de façon cruelle et brutale du côté négatif de ce lien « *je me dis en permanence "fais gaffe comment tu leur parles", il faut choisir ses mots, sa façon de parler. Si on se trompe, ça déclenche toujours une embrouille* », ils devinent, si on les entend que « *ça marche aussi* » dans l'autre sens. Dans ce qui pacifie et rend les choses possibles, « *ce qu'il faut, dit un enseignant, c'est trouver le mot qu'il faut* ».

En mesurant la portée imprévue de leurs paroles, ils se découvrent pris dans la chaîne signifiante et mesurent que le sujet se représente à chaque parole. Ce qu'ils sont, ce qu'est la leçon, dépend de ce qu'ils disent et de ce qu'en font les élèves. Ils se rendent compte alors qu'eux-mêmes sont l'effet d'une paire signifiante. Ils n'existent que parce qu'ils sont en face d'un autre signifiant. Ils entr'aperçoivent que ce qu'ils sont (comme sujet) est représenté par ce qu'ils sont comme professeur et que ces deux éléments n'existent que parce qu'ils sont en face des élèves : « *je me cale par rapport aux élèves. Dans ce que je dis, je prévois pas avant. Je dis quelque chose et ce que ça fait sur les élèves me dit si c'était ça ou pas qu'il fallait dire* », dit l'un d'eux.

Dans ce lien $S1 \longrightarrow S2$, ils parlent de « professeur » à « élève ». Ils parlent en faisant appel à un autre signifiant pour se représenter, ils parlent depuis la position de professeur. Mais dans ce lien, les réponses surprenantes des élèves ne leur renvoient rien qui les conforte dans leur statut d'enseignant, nous l'avons vu plus haut. Ils découvrent qu'ils ne sont que ce que leurs élèves en font. Ils ne sont que le sens que l'autre S2 élève donne à S1 professeur et pas ce qu'il imaginaient être.

En reprenant la structure de Lacan on peut avoir alors :



Les enseignants apprennent que le sujet se représente à chaque acte de parole (se donne en tant que Signifiant) et que le choix dans les mots à chaque prise de parole est significatif de cette représentation. Ils témoignent du fait que le signifiant est un choix qui n'a rien à voir avec le hasard ou l'objectivité dans ce que leurs élèves leur imposent « *on dirait qu'ils savent quoi dire pour nous mettre en rogne, enfin les miens* ».

En s'adressant à la classe et en mesurant les effets différents des mêmes mots, ils constatent la fausseté d'un sens des mots qui serait rattaché à des choses de façon vraie et univoque et définitive. C'est cette méprise qu'a démontrée Saussure. Le signe représente quelque chose pour quelqu'un, et la même chose pour plusieurs. Le signifiant équivoque qui fonde la parole et ses conséquences est ce qui fait dire à cette jeune professeur : « *Je ne suis pas sûre de moi, je me dis qu'ils ont des raisons d'être en colère contre moi, que j'ai dû leur manquer de respect par ce que j'ai dit, je sais pas. On ne s'entend pas, je dois dire des choses qu'ils interprètent mal.* »

Cette mésinterprétation qui est de structure, ce mal entendu, tient à ce qu'il est impossible d'entendre un discours en ne s'en tenant qu'au signifié.

Les professeurs qui disent mesurer l'écart entre le mot et la chose ne font-ils pas l'essai de l'avertissement donné par Magritte quand il disait « ceci n'est pas une pipe ». Ils constatent qu'ils ont en face d'eux « ceci n'est pas l'élève » tel qu'on leur a décrit. Ils constatent l'écart entre la représentation du mot « élèves difficiles » et la chose « élèves difficiles ». La seconde, vécue avec son « quantum d'affect » dit Freud, possède en elle quelque chose qui ne peut pas être dit et qui justement est ce qui dérange.

Alors les professeurs donnent un sens au réel traumatique. Ils re-baptisent leurs élèves. Et fleurissent les signifiants pour décrire les élèves, qui deviennent « *fous, pourris, durs, ingérables, perchés, au taquet, électrons libres, incontrôlables, chauds, sévères...* ». Les enseignants retissent ainsi, par les mots, un fantasme pédagogique différent de leur idéal mais nécessaire pour affronter leur quotidien.

8) Le fantasme déchiré « *ils ressemblent à rien ces élèves* »

Le fantasme est à comprendre comme l'agencement psychique qui conditionne l'existence, en étant le synopsis qui organise le monde, la réalité, le mode de vie du sujet. C'est « l'histoire que chacun se raconte pour comprendre ce qui arrive à son désir²⁵⁶ », dit Marie Jean Sauret. Mais dans cette solution qui permet de régler leur rapport aux élèves, les mots et les images sollicités par les professeurs n'épuisent pas le Réel du cours. L'intégralité de ce que sont les professeurs, comme ce que sont les élèves, et comme ce qu'est leur rencontre n'est pas adéquate avec ce qu'ils peuvent en dire. « Tout du sujet n'est pas représenté dans le signifiant qui le désigne²⁵⁷ », souligne Marie Jean Sauret. Ce qui se passe dans le gymnase, dit un nouvel enseignant, « *je vois pas comment qualifier ce qu'ils me font,, c'est pas parlable* ».

Les élèves embarrassants obligent à repenser sa vision du monde. Nous avons vu plus haut que la rencontre questionnait les enseignants quant à leur être, elle est également quelque chose qui change leur vision des autres. Un professeur dit à ce propos, « *ça se comprend, enfin faut le comprendre, on peut pas aimer tous les sports. Tout le monde fait pas du sport, tout le monde ne peut pas aimer l'EPS* ». Malgré cette désillusion, certains disent « *on est plus (+) là pour les élèves que pour le cours, même s'ils ne correspondent pas à ce que j'attendais, j'y vais pour eux* ». D'autres professeurs semblent moins volontaires, et parce qu'ils « *ressemblent à rien ces élèves* » ils n'y vont pas pour ceux qui ne sont pas « *l'idéal des livres* ».

En début d'année, c'est cet idéal qui anime les néo-titulaires. Ils semblent être dans la logique du champion, celle ou celui qui « *réussira la première à mater les élèves, à les faire bosser* », comme dit l'une d'eux. Celui qui obtiendra ce que les autres ont raté, l'adhésion des élèves. Ils sont dans le fantasme sportif de « l'au moins un » qui réussit la performance suprême, le record. Lacan avertit : « le fantasme vacille devant une mauvaise rencontre et le symptôme flambe. » Les cours sont d'autant plus difficiles que les élèves qui faisaient partie intégrante du fantasme de « professeur-champion » des enseignants ne sont pas sur le terrain, sont hors-jeu. Les nouveaux élèves ne jouent plus le jeu mais plutôt leur Je. Le fait de ne pas

²⁵⁶ MJ Sauret, Communication personnelle

²⁵⁷ MJ Sauret, La psychologie clinique, histoire et discours de l'intérêt de la psychanalyse, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse, 1995.

accepter de changer de « roman de vie », de ne pas pouvoir changer de rôle, qui fait dire au professeur déjà cité plus haut « *je laisse rien* », fait écran pour certains professeurs à la rencontre avec les élèves, et conduit à l'affrontement ou à l'exclusion.

Cet « impeachment » du fantasme (comme le parlement américain peut récuser, forclore un président) que vivent les jeunes enseignants est d'autant plus douloureux pour eux que c'est le signe de la mort de « l'agent de l'injonction surmoïque : jouis ! ». Autrement dit, ils ne peuvent plus obéir à ce qui en eux ordonne « fais un BON cours où les élèves font ce que tu dis, où ce que tu veux se réalise, où les élèves te renvoient une image de toi valorisée et que tu aimes ». Ce manque est peut-être ce qui conduit un professeur à dire « *ces élèves, ils sont insatisfaisables, enfin je ne sais pas si ça existe, mais je veux dire qu'on ne peut pas les satisfaire* ». Le fantasme du professeur qui comble ses élèves, en les aimant et les instruisant, comme dans le film « Etre et avoir » anime bien des jeunes enseignants. Il est peut être ce qui fait dire à l'un d'entre eux : « *Ces élèves ne sont pas prêts de croire ce qu'on leur dit quand on leur dit que les situations d'apprentissage qu'on leur propose sont pour leur bien, pour qu'ils progressent, qu'ils se fassent plus plaisir. Ils sont loin de ce qui leur permettrait de faire des progrès.* »

L'injonction « statutaire » est d'autant plus forte qu'elle semble être la seule qui les anime de façon certaine au sortir de leur formation ; ils veulent faire comme on leur a dit, comme ils pensent qu'il faut faire pour être digne de ce qu'on leur a appris. Elle est leur béquille dans l'incertitude qu'ils découvrent dans la rencontre avec les élèves. Lacan rappelle que le « principe du surmoi comme impératif de jouissance est sans limite²⁵⁸ ». Les élèves font stop à cette tendance. Ils sont le point de Réel qui empêche. Le contact avec le réel comme impossible. Ils sont, pour chaque enseignant, une version différente. Ils ont, pour chaque cours, une invention nouvelle et imprévisible. Mais ils ont en commun cet arrêt qu'ils imposent aux fantasmes des enseignants qui constatent, comme dit JA Miller, « qu'on est empêtré à cause du Réel, c'est de là que provient notre embrouille²⁵⁹ ».

²⁵⁸ J Lacan, Le Séminaire livre XX, Encore 1973-1974, Seuil, Paris, 1975, p10.

²⁵⁹ JA Miller, Conférence faite à Commandatuba, IVème congrès de l'AMP, Bahia Brésil, 2004.

9) Des professeurs empêchés de jouir en rond, « *on fait pas ce qu'on veut avec eux* »

La jouissance lacanienne, nous l'avons vu, n'a pas l'acception du sens commun. Il ne s'agit pas d'orgasme ou de plaisir sexuel. Le sens du mot tel que l'utilise Lacan renvoie à Freud pour lequel l'être humain est à la recherche, permanente et impossible, de la satisfaction absolue. Faute de pouvoir l'atteindre, le sujet se retourne vers d'autres éléments qui la représentent. La réussite d'un cours, l'atteinte d'objectifs, la maîtrise des élèves, sont de cet ordre pour les professeurs.

Ce qui se passe mal dans un cours pour un professeur peut alors être lu comme les conséquences de ses choix langagiers, de sa vision des élèves. Ces positions ne sont que les témoignages de la façon dont il met en œuvre sa jouissance.

Lacan soutient que la jouissance est un lieu vide de signifiants. En cela elle ne peut pas être dite, pas être prise en charge par le symbolique. C'est ce que sous-entend la formule célèbre « il n'y a pas de rapport sexuel ». Par cet aphorisme il ne dit pas qu'il y a une absence de relation sexuelle entre homme et femme, mais il signifie que les signifiants de la jouissance sont impossibles à partager et que, de surcroît, il n'y a pas de signifiant pour désigner la jouissance de l'autre que chacun imagine comme absolue. Comment y aurait-il alors de rapport entre deux signifiants qui n'existent pas ? La relation sexuelle existe, elle est d'un ordre différent puisqu'elle concerne la rencontre de lieux partiels du corps, mais le rapport sexuel n'existe pas.

Ne pourrait-on pas alors envisager que la difficulté des relations entre élèves et professeur vient du fait qu'il n'y a pas de rapport pédagogique au sens où Lacan entend rapport ? Cela semble possible en considérant qu'il n'existe pas de signifiant pour nommer la nature de la jouissance de l'élève et de celle du professeur. Et que leurs jouissances divergent. Un professeur précise : « *Les élèves me déçoivent. Qu'ils ne sachent pas, très bien, mais ils ne veulent pas profiter de ce qu'on leur propose pour s'améliorer, on dirait qu'ils ne veulent pas s'améliorer. Ce n'est pas à moi que ça ferait plaisir s'ils apprenaient, mais que c'est à eux que ça ferait plaisir. J'essaye de leur dire, y'a rien qui rentre.* » Dans sa dénégation semble contenue une grande part de ce qui « embrouille » les leçons. Car si les professeurs veulent jouir de faire apprendre et de contrôler leurs élèves, ces derniers, veulent « *jouer, ils veulent des jeux. Ils veulent du plaisir direct, immédiat, sans apprentissage. J'essaye de leur dire que c'est un peu contradictoire mais ils ne me croient*

pas ». C'est dans cette incroyance que les professeurs perdent une part de la jouissance qu'ils escomptaient trouver. Entre les professeurs qui veulent faire rentrer quelque chose dans les élèves et ces derniers qui ne veulent pas avoir de plaisir, quelque chose se joue.

Les enseignants constatent dans l'expérience du « ça ne va pas comme je veux » que leur métier est organisé par le principe de plaisir et que les élèves sont dans l'au-delà du principe de plaisir, tels que nous les avons présentés. Les professeurs, dans ce principe de plaisir, cherchent à éviter le déplaisir et vont, comme dit Lacan, «de signifiant en signifiant, en mettant autant de signifiants que nécessaire à maintenir au plus bas le niveau de tension qui règle le fonctionnement du psychisme²⁶⁰ ». « *Il faut vraiment chercher tout ce qu'on peut pour se contenter*, dit une professeur, *sinon, c'est la frustration totale* ». Si certaines leçons d'EPS avec certains élèves ne maintiennent pas le psychisme des professeurs à son plus bas niveau d'excitation, c'est peut-être faute de dire ou de faire susceptibles de canaliser la jouissance des élèves. C'est peut-être aussi parce que si l'EPS reste « *la cerise sur le gâteau* » de l'école, là où « *se régale* » les élèves et que les professeurs sont exclus de ce moment de plaisir dont ils se prétendaient promoteurs ?

Le rapport à la jouissance des professeurs semble pouvoir également s'illustrer, au-delà de la réussite « d'apprentissage », par le fait que les professeurs font le constat que la formule latine « *sic volvo, sic, jubeo* » n'a pas cours dans le gymnase. Avec certains élèves, « ainsi je le veux, ainsi je l'ordonne », est de l'ordre de l'impossible.

10) « *Une véritable mutation* »

En étant mutés dans l'Académie de Paris et nommés dans des établissements difficiles, les jeunes professeurs vivent véritablement une mutation. Ils sont pris entre l'impossible de certaines leçons et le fait de découvrir qu'ils peuvent, dans leur nouvelle vie « *faire ce qu'on veut quand on veut* ». « *Alors, ça fait drôle, au niveau affectif on sait plus ce qu'on veut. On est entre deux vies* », dit l'un d'eux.

On peut dire sans exagérer qu'ils semblent vivre un véritable re-naissance. Si, pour certains, elle se fait dans les meilleures conditions, d'autres vivent en tombant dans le réel

²⁶⁰ J Lacan, Le Séminaire livre VIII, Le transfert, 1960-1961, Seuil, Paris, , p143.

de certaines classes, un peu du « trauma de la naissance » qu'évoque Otto Rank²⁶¹. La situation de « désaide » dans laquelle ils se trouvent est assimilable à « l'état d'inachèvement dans lequel l'enfant est envoyé dans le monde ²⁶²», décrit par Freud. Ce que vivent les jeunes enseignants est proche de « l'incapacité à s'aider soi-même que provoque la prématurité²⁶³ ». Cette situation qui instaure « le rehaussement subjectif des dangers du monde²⁶⁴ » établit pour Freud le besoin d'être aimé. Mais les élèves ne le font pas d'emblée.

Peut-être parce que ces élèves inédits ne supposent plus de savoir aux professeurs. On a vu que celui à qui on suppose du savoir et qui permet que le transfert se noue, on l'aime. En plaçant le Sujet supposé Savoir ailleurs qu'à l'école, les élèves ne permettent pas aux professeurs d'être aimés.

Alors les formateurs de l'IUFM rentrent dans le jeu et parlent des nouveaux et aux nouveaux en disant « mes jeunes, mes petits, ces pauvres jeunes » et en entretenant avec eux des relations parfois affectives et compatissantes.

Il semble pourtant qu'au lieu de cette fraternité « paternalisante » ou « maternante », on puisse envisager un protocole de soutien qui soit plus constructif. Ce sont les conditions d'enseignement difficiles qui font que les professeurs recommencent à penser « nous » et à accepter de voir les choses d'un côté ! Ils mesurent les effets de l'entre-soi. D'être entre enseignants nouveaux. De raisonner en résonnant dans "l'extimité", l'intimité hors des murs de l'école, dont parlait Claire Piette au Colloque du CIEN de Mars 2006. Ils se retrouvent en dehors des "heurts de travail" pour des loisirs reconstituants et pour préparer dans le milieu encore, les conditions de leur rencontre avec les élèves (échange de trouvailles, d'éprouvés, de projet communs...). Ils vont dans le sens de ce que proposait JA Miller lors de sa conférence à Commandatuba, ils reprennent goût à partager leurs succès.

Ils s'épaulent vers quelque chose qui les engage dans une construction personnelle et professionnelle qui permettrait de ne pas entendre quand ils disent « *je leur répète cent fois* » d'entendre "sans foi".

²⁶¹ O Rank, Le traumatisme de la naissance, 1924.

²⁶² Inhibition, symptôme, angoisse, 1926, PUF, Paris, 1993, p 67.

²⁶³ Id.

²⁶⁴ id.

2)

DES ELEVES INEDITS

Certaines attitudes d'élèves « dérangeantes » mettent les enseignants d'EPS en face d'un non savoir. En établissant une suspension du jugement a priori sur ces conduites interprétables, on peut les envisager dans un premier temps, autrement que comme des déviances psychologiques ou des caractérisations sociales. On peut, dans un second temps, tenter un déchiffrement de leurs paroles, de celles de leurs professeurs et de mes observations à la lumière du « corpus de connaissance et de la méthodologie » de la psychanalyse tels que nous les avons présentés.

Pour cela, "attitude" est à entendre non seulement dans le sens littéral du mot, comme manière de se tenir, comme manière d'être, mais aussi dans le sens révélé par le dictionnaire d'Alain Rey, de « comportement collectif, de disposition mentale » . Cette précision permet de lire certains agissements en paroles et en actes des élèves comme quelque chose « d'anomal » au sens de Canguilhem, c'est-à-dire, comme quelque chose qui s'écarte du fait habituel, et comme quelque chose de signifiant, au sens où l'entend Lacan. C'est dans cette disposition qu'on peut accueillir d'abord comme une énigme ce qui surprend, ce qui est exceptionnel et singulier dans leur "attitude".

De cette position, on peut considérer les conduites emportées des élèves comme quelque chose dont on ne sait pas ce qu'elles sont, d'où elles viennent et par quoi elles sont suscitées. Ainsi, on pourra envisager certaines conduites peut-être comme des *acting out*, comme des manifestations de la jouissance et de la pulsion, comme des résurgences oedipiennes, comme des formalisations originales d'une demande, et comme des manifestations du transfert. On pourra aussi dire en quoi la situation groupale et la rencontre avec "le" professeur jouent le rôle d'accélérateur de particule dans les attitudes des élèves.

2.1) Des élèves symptôme de l'EPS

Les élèves qui mettent l'EPS en difficulté sont à prendre comme un symptôme. Ils sont ce qui montre le quelque chose qui ne va pas dans le gymnase et, nous l'avons dit, dans l'école et la société. Ne pourrait-on pas les considérer de fait comme des enfants symptôme de ce qui ne va pas peut-être entre les générations, entre l'école et la société ? « Symptôme

en tant que mode de jouir²⁶⁵ », comme dit JA Miller, en relevant la somme des contradictions que porte l'EPS dans sa division entre sport et école.

On peut, face au symptôme, qui serait les « emportements » et les refus constatés en cours, fonctionner de deux manières.

Soit assimiler le symptôme à un signe et s'attacher au sens des mots prononcés, et chercher les représentations en jeu dans une conduite. Et le faire de façon imaginaire, collectiviste, univoque et objectivante. C'est dans cette logique que l'EPS diagnostique et prescrit des solutions pour améliorer, des moyens pour combattre, des procédures pour éradiquer ce qui gêne ou perturbe, et tente de redresser les élèves.

Mais on peut aussi partir de ce que montrent les élèves en le considérant comme un indice de quelque chose de leur structure qui se montre, qui est déclenché par l'EPS. Quelque chose qui fait que, dans les « *leçons de sport* » comme ils disent, quelque chose de leur subjectivité est touchée. Ce qui est montré témoigne de ce qui en eux ne peut pas être nommé mais doit être « expérimenté ». Pour les adolescents du collège et du lycée, doivent ainsi être vécus dans des expériences signifiantes, le rapport à l'adulte, le rapport aux autres, le rapport à l'autre sexe, le rapport aux limites et à la mort. Toutes ces confrontations sont autant d'indicibles qui transparaissent dans ce qu'ils offrent parfois à voir dans le gymnase.

Dire cela revendique que chaque conduite, même si elle prend des formes « socialement » partagées par beaucoup, est singulière dans ses déclenchements et dans ses buts. Raisonner ainsi, c'est partir du principe que leurs gestes et leurs écarts de langage ne sont pas pathologiques (« neuronalement », psychologiquement ou socialement) et que, dans la dynamique qui soutient ce travail, si on tente de faire l'étiologie de ces exaltations, si on tente de voir ce qui les soutient, on peut voir ou entendre en surgir les causes. Et de là en imaginer des pistes pour les prendre en compte dans le gymnase.

J'ai rencontré les élèves dont il sera question ici, dans les cours de stagiaires en situation que j'ai accompagnés les années passées. Je suis également allé les voir et les entendre dans des conversations après les cours des professeurs « nouveaux titulaires » qui décrivaient des conditions de travail pénibles dans des groupes de parole que j'anime à l'IUFM de Paris. Je les ai rencontrés lors des compétitions UNSS en Seine Saint Denis, je les ai côtoyés lors des challenges inter-lycées organisés par la ville de St Denis. Je les ai

²⁶⁵ JA Miller, « Le partenaire symptôme » Leçon du 4 Mars 1998, Inédit.

interviewés pour le CIEN à Bobigny, à Villeneuve le Roi, dans les collèges de Paris autour de leurs pratiques de SK8, (prononcer skeight...et comprendre skateboard) et de leurs liens à l'EPS.

Ce que l'on constate actuellement c'est que les difficultés les plus grandes et les plus fréquentes sont vécues au collège. Ce sont les élèves entre onze et quinze ans, de la sixième à la troisième, qui rendent les classes turbulentes.

Les textes de l'EPS en avertissent les professeurs d'EPS : « A ce stade de la scolarité les enfants présentent quelques caractéristiques fortes dont l'enseignant tient compte lors des pratiques physiques et sportives...la cinquième et la quatrième sont des classes sensibles. Les turbulences de l'adolescence que connaissent tous les élèves, filles et garçons, suscitent à la fois de nouveaux possibles et des difficultés imprévues. Des décalages de représentations et de mobiles peuvent se creuser selon les appartenances sociales et les différences de sexe et d'âge ²⁶⁶. » Le texte parle également « ...des enthousiasmes et des engagements parfois excessifs » et estime que « l'acquisition de techniques corporelles nouvelles constituent pour l'adolescent des points d'appui concrets favorisant la restructuration et l'identification de sa personnalité ».

La classe de troisième est décrite comme le temps où « adolescents et adolescentes manifestent parfois des comportements faits de violences verbales ou physiques ou au contraire liés à des attitudes de repli ou d'inhibition. Si l'EPS est le lieu où ces comportements peuvent s'exprimer elle est aussi celui où ils peuvent être dépassés. Elle est à cet égard un moment privilégié d'une prise de conscience de ces phénomènes et d'une éducation à la maîtrise de soi et à la civilité²⁶⁷ . »

Dans ces deux extraits se logent les positions épistémologiques d'une EPS qui considère l'adolescence comme une turbulence inévitable et concernant tous les élèves, ayant finalement sa cause en soi, comme une crise potentielle en chaque élève. Les apprentissages de l'EPS, résumés aux acquisitions de techniques corporelles sont alors envisagés comme des appuis pour permettre aux élèves de s'identifier (à quoi,) et de se personnaliser.

Si le texte concernant la classe de troisième avertit les professeurs de « comportements » violents ou inhibés, ce mot marquant ici une surprenante disposition positiviste, ils laissent entendre là aussi que ces emportements sont immanents et dus au seul fait de la « nature » bouleversée des élèves.

²⁶⁶ BO N° 1, 13 Février 1997, programmes d'EPS pour le cycle central.

²⁶⁷ BO, N° 10, 15 Octobre 1998, programmes d'EPS pour la classe de troisième.

Nous l'avons vu, l'adolescence est effectivement le temps des pulsions et de la confrontation à ce que provoque la puberté, mais l'on peut s'interroger sur le caractère généralisant et fataliste qui est présenté dans ces textes officiels. On peut également se demander si les apprentissages techniques, moyens on ne peut plus normatifs, sont les seules solutions à proposer aux adolescents pour trouver sur quoi s'appuyer.

En présentant les paroles des élèves que j'ai rencontrés, je vais ne plus les considérer comme « *infans* » – des enfants qui n'ont pas la parole, qui ne parlent pas encore –, mais comme des sujets dont la parole est constituante. Des élèves qui en parlant se construisent et disent, à leur insu, depuis quelle position ils parlent dans leur rapport à eux et au monde.

Leurs paroles, comme ce que j'ai vu d'eux, seront pris dans leur effet signifiant, dans leur pouvoir d'équivoque. Les concepts de la psychanalyse vont venir éclairer leurs paroles et leurs actes qui restent hors sens pour ceux qui les côtoient.

Ce qu'il est facile de constater, c'est qu'ils n'arrivent pas à utiliser ce que l'école leur propose, dans la forme où elle leur propose. Peut-être parce que, Lacan l'a déjà dit, « ne peuvent se servir de l'enseignant que ceux qui de famille ont la recette ²⁶⁸ » ? Mais s'en tenir là serait aller dans le sens de Bourdieu et de F. Dubet et décrire des « nouveaux lycéens ²⁶⁹ », des acteurs loin d'un système. Un système qui envisage pourtant de faire d'eux des « futurs ouvriers, des employés potentiels ²⁷⁰ ». Un système qui fait d'eux « des élèves à l'avenir, comme on dit, assuré, ce qui veut dire qu'ils n'en ont aucun ²⁷¹ ».

C'est sûrement ce manque de futur, cette assurance dont ils ne veulent pas, ce manque de possibles à un âge où tout reste à construire, qui les rend difficiles. En les disant difficiles, on dit, précise le dictionnaire « qu'ils causent du souci », « qu'ils ne peuvent être obtenus, compris, résolus qu'avec des efforts », « qu'ils sont peu accessibles, peu praticables », ou encore « qu'on a peine à contenter, qui sont peu agréables en société ». Finalement on juge les élèves par rapport au professeur. En choisissant ce mot pour les désigner on se reporte à la difficulté qu'ils font vivre à ceux qui leur font cours et pas à quelque chose qui leur serait propre. Car s'ils causent du souci, ne serait-ce pas avant tout parce qu'ils ont du souci, qu'ils sont dans les soucis de jeunesse, qu'ils ont le souci de leur être ?

²⁶⁸ J Lacan, *Autres écrits*, Allocution sur l'enseignement, p301.

²⁶⁹ François Dubet, *op cit*.

²⁷⁰ *id* p 152.

²⁷¹ *id* p153.

On peut se demander si ce ne sont pas les conditions de l'école qui rendent ces élèves comme cela. Parce que les élèves entre eux, avec les mêmes modes de relations vivent sans gêne. Leurs (in)conduites ne font pas symptômes pour eux. C'est en présence des adultes, des professeurs, que quelque chose ne va plus, n'est plus possible. C'est dans la relation qui permet de montrer un trouble profond que ces élèves peuvent être « dits fissiles ». Le statut « d'élèves malaisés » n'est bien à concevoir que par rapport aux enseignants. Ils ne sont dérangeants que parce qu'il y a des professeurs qui ont d'autres attentes et opposent à leur désir un autre désir.

Quand on constate cette rencontre, ce qui s'étale en premier, c'est qu'ils sont en décalage avec les attentes des professeurs et de l'institution et qu'ils prennent à contre-pied les procédures sensées faire avec eux. Ce premier constat permet de remarquer que faire cours à des élèves « difficiles » est déjà tenu pour un fait constitué, et pas pour un fait à constituer. Cette erreur me semble due au principe qui établit que ces élèves sont ce qu'ils sont en regard d'une norme. Un normal qui serait, pour reprendre le contre-pied de l'expression de Méard et Bertone, « l'élève qui veut apprendre ».

On essaye donc de proposer des solutions (telles que décrites dans la première partie de ce travail) pour les ramener (au sens de déplacer vers un endroit en prenant par/dans la main) vers le normal. On tente de le faire en fonction de codes qui ne sont pas possibles, pas référents pour eux. C'est de cet écart entre ce qu'on dit d'eux, entre la façon dont on les dit et entre ce qu'ils sont, qu'ils pensent ou veulent être, qu'ils témoignent en premier. Ils refusent le signifiant de l'autre, ils refusent le « sens » de l'autre et choisissent une autre direction. Ne seraient-ils pas des « tricheurs de vie²⁷² » tels que Lacan décrit l'enfant qui, en réponse à son père, donne cette expression décalée pour se qualifier et laisse l'adulte interloqué. Les élèves que j'ai rencontrés se font entendre d'où on les a placés mais par des « réponses » qui sont autres, autrement que celles qu'on s'attendait à entendre.

Peut-être ont-ils ces élèves le rôle des fous de la cour du roi, « celui d'être le tenant lieu de vérité ²⁷³ ». Penser cela impose d'entendre différemment le mot « *bouffon* » dont ils se traitent entre eux. En s'attachant à considérer ce mot « *bouffon* » pour autre chose que ce qu'il signifie dans la communication sociale, on trace la piste d'une autre recherche qui pourrait s'attacher à réfléchir au signifiant des expressions omniprésentes qu'ils emploient,

²⁷²J Lacan, *Autres écrits*, la méprise du sujet supposé savoir, p 333.

²⁷³J Lacan, *Autres écrits*, L'étourdit, p 453.

« *ça le fait* », « *trop pas* », « *direct* », « *embrouille* ». Quelques pistes seront abordées au cours de ces pages, mais la richesse de cette langue demanderait un travail approfondi. Pour ce qui nous concerne, cela va résonner en accordant valeur de vérité à leurs mots, et à leurs actes, fussent-ils dérangeants.

Le personnage du « bouffon », n'est pas prévu par l'Education Nationale, qu repose sur le sérieux, et les élèves qui tiennent ce rôle sont d'autant mal reçus qu'ils sont source de désillusion. Ils mettent en évidence que l'EPS (et l'école) n'est pas adaptée aux attentes et aux demandes du monde nouveau dont les « jeunes » sont les représentants. Cela provoque chez leurs professeurs une sorte de doute quant à eux-mêmes, à leur valeur intrinsèque ou/et de culpabilité « professionnelle et intime » devant leur impossibilité de faire quelque chose pour que ça aille mieux. D'autant que ce rôle est contagieux comme le dit un professeur « *avec cette classe, je suis un amuseur, si je ne fais pas le clown, c'est cuit* ». Ce sentiment se change peut-être en ce que Freud nommait un « malaise ». Les élèves mettent les enseignants mal à l'aise autant avec eux-mêmes que vis-à-vis de la discipline EPS.

C'est peut-être forts de ce malaise que certains professeurs peuvent tomber dans le discours qui pousserait à dire qu'être mauvais élève n'est même pas être mauvais comme un « mauvais garçon ²⁷⁴ », comme dit Canguilhem, qui peut donc se rééduquer, après avoir été pris et puni, mais comme un mauvais terrain dont il ne peut rien sortir. Ces élèves sont alors doublement mal venus, indésirables, issus du mauvais endroit, entrés dans l'école par effraction.

Pèse alors sur eux « le soupçon ²⁷⁵ », tel que le qualifie Arendt, quant à leur « normalité », comme cette professeur qui, en se demandant « *s'il ne leur manque pas des cases* », jette sur eux le doute de leur intégrité mentale. Cette suspicion fait qu'ils sont vus selon une logique qui veut que « les phénomènes pathologiques sont identiques aux phénomènes normaux à des variations quantitatives près ²⁷⁶ ». Certains élèves sont dans un « en trop » ou dans un « pas assez », dans une non-conformité, qui devient presque une infirmité. Et qui les renvoie aux diagnostics de la médecine psycho-scolaire usant des notions d'hyperactivité ou d'hypoactivité, d'a-fonction, de dys-fonction, de sur-fonction.

Les « *déraillements* » de ces élèves, qui les font passer de l'état d'élèves ou d'enfants à la catégorie « jeunes », ne sont-ils pas perçus en EPS selon la logique : "qualité = variation de

²⁷⁴ G Canguilhem, Op cit, p210.

²⁷⁵ H Arendt, La crise de la culture, 1954, Gallimard, Paris, 1972, p 75.

²⁷⁶ Canguilhem, id, p 9, p 208.

quantité ». Le « *dérailage* », comme dit un professeur, qui fait sortir les élèves des rails de l'attendu, serait dans cette optique une dérive quantitative de l'état normal du signifiant « *bon-élève* ». Les conduites atypiques sont tenues pour une maladie, pour ne pas dire un mal, issu d'erreurs innées aggravées ou attrapées dans des conditions sociales difficiles. Les organisations pédagogiques et disciplinaires mises en place pour y faire front sont considérées comme thérapeutiques et donc comme une compensation et une « remédiation » (utilisation d'un remède).

L'écart entre les bons et les mauvais élèves, alors organisé que par la « réduction de la qualité à la quantité ²⁷⁷ », tel que l'expose Canguilhem, tient peut-être à la soumission de l'EPS aux lois des sciences dures et à certaines sciences humaines qui ne peuvent, dans une logique hégélienne, expliquer les phénomènes que par leur réduction à une commune mesure, en rapport à une norme. Cela signifierait que les mauvais élèves pensent moins, obéissent moins, veulent moins, et que les bons réfléchissent plus, écoutent plus, désirent plus. Si de surcroît on laisse entendre que ce plus et ce moins, au delà des composantes sociales, sont liés à des facteurs génétiques... les élèves de SEGPA²⁷⁸ continueront à penser qu'ils sont dans cette filière parce qu'ils sont plus bêtes, parce qu'ils ont moins de QI²⁷⁹. Leurs parents n'hésitant plus à leur donner de la Ritaline (médicament calmant) pour améliorer leur capacité de concentration.

Ces considérations engagent à ne pas céder à la tentation et à voir dans ces élèves, des élèves faux. Et l'on peut entendre faux de deux façons. L'une, proche de la contrefaçon, renvoie à des élèves n'ayant pas été fabriqués selon les normes, ou introduits en contrebande. Des faux élèves ont l'aspect d'un élève, mais renferment des composites de qualité médiocre. L'autre, proche du faux pli, rapproche ces élèves, non pas d'une habitude de rapport à l'école qui n'a pas été prise mais d'une mauvaise habitude qui a été prise, ailleurs, conséquence d'un repassage familial imparfait ou irresponsable.

Ce qui est tangible c'est qu'au sens de Foucault, ces élèves ne sont pas dociles. La docilité peut être comprise comme ce qui dans le corps répond au consentement de l'esprit devant ce qu'il identifie comme une nécessité. Les élèves que j'ai rencontrés ne font pas ce qu'on leur demande de faire. S'ils s'exécutent, ils ne le font pas entièrement, pas comme prévu, pas jusqu'au bout, pas dans les formes. Ce qu'on leur demande, et qui fait obéir la majorité des élèves de l'école française- se soumettre au bon vouloir d'un adulte- n'a pas

²⁷⁷ id, p 66.

²⁷⁸ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté ;

²⁷⁹ Encyclopédie Universalis. "Adolescence".

cour avec eux. L'abandon au désir de l'Autre, décrit par J Filloux²⁸⁰, auquel consentent les autres élèves, n'a pas droit de cité.

Ces élèves n'obéissent pas à la fiction de ce que le système leur propose comme vérité de relation avec l'adulte. Ils ne jouent pas ce que J Filloux a nommé leur « faux self ». Ils ne font pas leur métier d'élève. Ils répondent, tel que Claude Pujade Renaud²⁸¹ l'a décrit, à la violence relationnelle installée avec le professeur. Violence structurée par la pulsion de mort et par l'amour.

Le pénible qui s'installe entre maître et élève, reste cependant à déchiffrer. Parce que, finalement, si on a dit un peu sur ce qu'ils étaient, si on a dit sur ce qu'ils n'étaient pas, sur ce qu'il fallait faire pour faire avec, et parfois sur ce qu'il ne fallait pas faire, eux n'ont pas été entendus. Ils sont restés muets, comme une carte muette. Décrits par l'image mais sans légende, sans commentaires, juste bardés de comment faire.

Les élèves du vingt et unième siècle ne sont pas nouveaux parce que depuis vingt ans ils existent. Ils sont aujourd'hui simplement plus nombreux, plus jeunes, plus radicaux, plus dérangeants. En quelque sorte, « trop ».

De nombreux qualificatifs sont employés pour désigner les élèves des collèges et lycées où ça se passe mal. Les professeurs que j'ai rencontrés ont recours à de nombreux mots – « *difficiles, monstres, super durs, le pire d'élève, atoniques, perchés, pénibles, chauds, terribles, furieux, fous, débranchés, pas vrais, barrés (!)...* » – pour exprimer leur ressentiment.

Aliénore, une jeune professeur d'EPS qui sera présentée plus loin, parle même de « *ses pourris* » pour désigner certains de ses élèves. Ne disait-elle pas, par ce signifiant que ces élèves que l'on traite aussi parfois d'immaturs étaient dans ses classes trop mûrs ?

L'administration de l'Éducation nationale n'est pas en reste pour les désigner. Ils sont « en rupture d'école, perturbateurs, violents, à risque, décrocheurs, asociaux ou, pire encore, récidivistes... ». On peut à ce titre remarquer que d'élèves en difficulté, ils sont devenus des élèves difficiles en faisant partager autour d'eux la difficulté qu'ils ont en eux. Ce glissement témoigne également du fait qu'en considérant ces élèves en difficultés, on peut chercher des causes et des solutions à ce qu'ils vivent. Alors qu'en les disant difficiles, les portes de ces prises en compte se referment devant le caractère inéluctable et hors d'atteinte de ce qui les emporte.

²⁸⁰J Filloux, Du contrat pédagogique, p 46, p 246, p 279.

²⁸¹C Pujade Renaud, Le corps de l'enseignant dans la classe, ESF, Paris ; 1983, Le corps de l'élève dans la classe, ESF, Paris, 1983.

J Rossetto parle dans son ouvrage d'élèves « autrement²⁸² ». Ce qualificatif est plus ouvert, moins négatif et référé aux élèves. Il n'est pas posé par rapport à quelque chose qui serait renvoyé au professeur. Mais là encore, c'est en référence à quelque chose qui existe ailleurs, ou qui existait avant que ces élèves ne soient rencontrés. En les nommant difficiles, on leur confère une valeur, on leur accorde de l'attention, même si c'est de manière négative. Cette appellation est ce qui les sort de l'anonymat, qui les remarque et en quelque sorte répond à une partie de leur demande. En étant difficiles, ils trouvent une valeur aux yeux des adultes. Ne faudrait-il pas s'interroger sur une façon de dire qui pourrait ouvrir en eux d'autres points d'identité ? Une nomination nouvelle pourrait laisser entrevoir une autre position épistémologique en EPS et à l'école.

2.2) Des élèves inédits

Ce qui est certain, c'est que ces élèves qui posent problèmes, sont des élèves inéluctables. On ne peut pas les éviter. Ni dans une classe quand ils en composent une partie. Ni dans une réflexion sur l'EPS dont ils sont le trait symptomatique. Alors pour leur faire face, dans cet esprit de responsabilité arendtien, on peut s'engager dans la recherche du « pourquoi » de leur « *caractère difficile* ».

Car avec ceux que j'ai rencontrés, c'est bien de « qualité d'être difficile pour leurs professeurs » qu'ils témoignent. C'est cette propriété qui est cause de l'embarras des enseignants de l'EPS, c'est elle qu'ils ne savent pas bien affronter et encore moins désigner.

La chose n'existant que d'être nommée, alors, pourquoi pas des élèves *inédits* ?

Le Larousse précise qu'est inédit ce :

- qui est publié, diffusé, imprimé, organisé pour la première fois ;
- que l'on a jamais vu ou remarqué, qui n'est pas connu ;
- qui est entièrement nouveau, original.

“*Inédit*” sera choisi dans ce travail parce que ces élèves, si on se place du côté du Sujet, sont des élèves sur lesquels il n'y a, en l'état actuel de l'EPS (et des sciences humaines qui tournent autour et dans l'école) très peu à dire, trop peu de dit. Et pour cause, ces élèves sont dans le Réel, alors que tous les travaux les concernant les mettent résolument du côté

²⁸² J Rossetto, Op cit.

de l'imaginaire. On les veut férus de représentations, de sens, de verbalisation, d'émotions et d'actions alors qu'ils sont organisés par le Réel, le discours et les mots, par le hors sens de la jouissance et de la pulsion, par l'affect, par les *acting out* et les actes.

Mais surtout, si ces élèves me semblent vraiment inédits, c'est parce qu'ils n'ont jamais pu se dire. Se dire eux-mêmes. Ils ne sont pas encore dits, ils sont à dire et, surtout, ils sont indicibles en totalité.

Les lignes qui suivent vont s'attacher à entendre dans ce qu'ils disent et dans ce qu'ils font, non en quoi ils sont différents, ce serait là encore un rapport à une norme, au normal, mais une partie du comment et du pourquoi ils sont différemment.

Il convient dans une recherche clinique analytique, de percevoir un rapport au normatif (à la norme propre à chaque sujet) mais pas au normal, à la moyenne ou à la normalité. La nuance est de taille, nous rappelle Canguilhem, lui qui démontre que la normalité n'est pas un jugement de réalité objective, mais un jugement de valeur²⁸³. La difficulté des élèves, dans cette perspective qui consiste à apprécier la normativité, n'est plus à considérer comme une pathologie mais comme un signifiant.

Tenir cette position signifie souligner l'aspect qualitatif de la différence d'un élève par rapport aux autres. C'est établir la singularité du sujet auquel on fait allusion ou auquel on s'adresse, ou qui s'exprime. Car, ces élèves, ils existent et montrent par tous leurs moyens qu'ils sont singuliers et qu'ils ne veulent pas être différents mais différemment. Leurs conduites sont alors peut être « anormales », au sens où on a déjà défini ce mot de « rugueuses et irrégulières, insolites, inaccoutumées²⁸⁴ » mais pas anormales au sens de pathologiques, de mal, au sens d'écart au normal, au bien.

Ce qu'autorise le paradigme psychanalytique tel que nous l'avons déterminé, c'est de concevoir que ces « anomalies » (et pas ces anomalies) sont mise en scène sous forme de conduites, actes et paroles qui sont de l'ordre de la monstration, de l'énonciation. Qui sont des symptômes « pulsionnels » de l'adolescence.

La pulsion ce n'est pas l'instinct. Les pulsions, c'est l'écho dans le corps du fait qu'il y ait un dire, dit l'enseignement de Lacan. Et la flambée des pulsions que vivent les élèves est l'écho dans le corps, entre onze et dix-huit ans, de la puberté. Ce phénomène de maturation biologique entraîne chez le sujet de grandes discontinuités, de grands changements à

²⁸³ G Canguilhem, op cit, p 76 à 95.

²⁸⁴ Id, p 81.

assumer. Cela peut provoquer les perturbations de l'adolescence. On peut alors voir et penser l'adolescence comme une crise psychosociale à traverser tant bien que mal, mais on peut aussi aborder cette période de la vie en pensant comme Freud, que « l'adolescence, c'est le symptôme de la puberté²⁸⁵ ». En adoptant ce point de vue on pose les manifestations de l'adolescence comme des phénomènes non pathologiques, ce serait plutôt le trop grand silence ou l'absence totale de modification de rapport au monde qui le seraient, mais normaux (au sens de Canguilhem).

2.2.1) Les effets de l'adolescence sont des états « fâcheux²⁸⁶ », fâchés et fâchant

Les élèves qui posent problèmes à l'EPS sont des sujets, "malgré" leur jeune âge. Le sujet n'est pas l'être humain parvenu à maturité physique et psychique pour la psychanalyse, le sujet n'a pas d'âge. Les travaux de M Klein²⁸⁷ ont montré que les enfants et les adolescents peuvent être considérés comme sujet.

La puberté est, pour la psychanalyse, un autre nom du Réel. Ce qu'elle induit de changements provoque des conséquences au niveau Imaginaire, car se fait jour une discordance entre l'image corporelle et l'identification corporelle qui soutenait « l'enfant ». Les effets de ses modifications se font sentir également au niveau du Symbolique puisque le sujet se trouve en prise avec une autre capacité à se dire, et aussi au niveau du Réel, avec la confrontation du sujet avec le « pas-encore-de-rapport sexuel²⁸⁸ ». Philippe Lacadée précise « l'adolescence est la réponse symptomatique que le sujet apporte au malentendu du corps²⁸⁹ »

Les adolescents ne sont plus des « *infans* » qui ne parlent pas, et pas encore des adultes qui naviguent de façon moins insécure dans le langage, mais ils sont ! Aliénore le dit sans trouver les mots à propos d'un de ses élèves « *Mustapha, il a treize ans, il veut être...* ». "Vouloir être", impose d'affronter un bouleversement de structure, ce n'est pas une pathologie. L'adolescent doit ajuster son choix d'objet, déterminer sa sexualité, choisir ses

²⁸⁵ S Freud, Sur la psychologie du lycéen » 1914, Résultats, idées problèmes T.I, PUF, Paris, 1984.

²⁸⁶ Id.

²⁸⁷ M Klein, La psychanalyse des enfants, 1959, Puf, Paris, 1981.

²⁸⁸ PH Lacadée, Le malentendu de l'enfant, Payot Lausanne, 2004, p 314.

²⁸⁹ id, p 313.

idéaux, ses identifications et se positionner dans son rapport à la mort. En d'autres termes, il doit trouver le mode d'emploi de sa jouissance.

Dans ce changement, l'adolescence est un passage, un seuil, un hiatus. C'est « ce renouveau », pointé par Lacan²⁹⁰ qui fait des adolescents des SDF pour leur jouissance, leur angoisse, leur désir.

Un adolescent se collette à cela alors qu'il est encore dans le roman oedipien qui avait tout pris en charge pour lui. Et c'est peut-être de solitude et d'angoisse devant ce qu'ils ont à affronter seuls, que souffrent ces adolescents pas commodes.

La contrainte représentée par la somme de cet affrontement intime peut devenir pathologique et provoquer empêchements et débordements. Les extrêmes du désir des actes hors-normes (tels que décrits par D Lebreton²⁹¹) pour établir des limites ordaliques aux corps et aux volontés sont des solutions pour sortir de cette impasse.

Les passages à l'acte sont alors revendiqués comme autant de tentatives de solutions qui déplacent dans le Réel ce qui ne peut pas passer par le symbolique, l'acte plutôt que le mot. Les jeunes skateurs que j'ai rencontrés, disent qu'ils ne portent pas de protections pour marquer leurs corps-« *les cicatrices, ça le fait* »-qu'ils s'accrochent aux bus ou sautent « *quinze marches d'escalier* » (alors qu'ils ont quinze ans...). Ils témoignent de cette façon de leur nécessité de s'éprouver pour tester leur envie de vivre. Et quand les pratiques sportives ne sont pas les structures d'accueil, faute d'autre structure symbolique proposée par la société, ces tentatives deviennent transgressions, défis verbaux, violences physiques. L'insécurité langagière dont parle Joseph Rossetto²⁹², confronte les adolescents aux conséquences de l'équivoque de la langue, leur fait prendre la mesure de son incomplétude à tout dire et leur montre leur maîtrise encore néophyte du langage comme outil de relation sociale. C'est cette insécurité qui leur fait choisir souvent le passage à l'acte plutôt que les mots comme médium d'expression de soi vers le monde.

La traversée de l'adolescence ne peut se réduire ni à une maturation biologique, ni à une histoire sociale. Chromosomes et société ne font pas tout dans les débordements et les refus. L'adolescence ne se résume pas à la traversée des stades piagétiens ni aux caractéristiques d'une catégorie d'acteurs décrite par la sociologie. Un autre niveau logique entre en jeu, c'est celui des expériences affectives, de corps ou de parole. Conservées comme enfouies au fond de l'inconscient, elle se consument comme braises sous les cendres. Le vent

²⁹⁰ J Lacan, Préface à L'éveil du printemps de Frank Wedekind 1890, Gallimard, 1974.

²⁹¹ D Lebreton, Passions du risque, Métailié, Paris, 1996.

²⁹² op cit.

soufflé par le retour pulsionnel, attisé par celui de l'EPS, peut remettre le sujet en face du souvenir d'une expérience ancienne ; Ou plutôt en face du souvenir de la réaction du sujet face à cette expérience. L'obligation, par exemple, de se voir, par l'image de son corps, telle que la renvoient les camarades et le professeur, peut provoquer une connaissance « paranoïaque » de soi (terme proposé par Lacan après une rencontre avec Dali, 1933) avec parfois des conséquences délicates.

L'ambivalence, entre ce qui apparaît au sujet et qu'il pensait de lui, le morcellement de son image que cela peut induire, peut faire naître une agressivité imaginaire que Lacan assimile à de la frustration, et dont il annonce les extrémités terribles.

Les élèves des collèges et lycées des contextes pas faciles, incarnent le nouveau de l'adolescence dans tout ce qu'il a de douloureux, pour lui et pour son entourage. Ils inventent des solutions peu académiques pour se défendre du Réel exagéré que provoque l'école. Cela car, non seulement ils ne savent pas sur eux, sur leur vie, sur le temps que les changements qu'ils vivent vont durer, sur l'importance que ces mutations vont finalement avoir sur leur avenir, mais en plus ils ne savent pas « *bien faire l'école* », comme dit Maxime, un des élèves présentés plus loin.

Alors ces ados doivent s'inventer, à côté du langage qui les insécurise, des actes inédits pour symboliser l'expérience qu'ils font. Les « *bêtises* » qu'ils font, sont identifiées dans cette recherche comme « invention maître », comme on dirait signifiant maître. Hanna et Maxime en témoignent. Ces bêtises sont hors sens, presque hors corps, elles ne leur appartiennent pas. Elles leur donnent du solide, du « *sécuré* ». Tout tourne autour et en fonction d'elles. L'un pour se faire respecter, l'autre pour ne pas avoir tort, nous le verrons.

Ces bêtises, sont des signes à interpréter comme les moyens de faire en sorte que ça passe vite, tout de suite que ça passe sans vide, que ça passe en faisant quelque chose, même (et surtout) si c'est pénalisant, si c'est inutile et transgressif. Pourvu que cela accélère le temps.

Les adolescents sont vraiment à un moment de leur vie marqué par la hâte. Il faut vite choisir un objet sexuel, il faut vite se rassurer sur ce nouveau corps qui change, il faut vite que « ça » finisse. Ces changements peuvent déclencher le Réel de la jouissance du corps. Cette expérience surgit souvent sur le mode du hors sens tant par rapport à ce que le sujet pourrait en dire que par rapport aux normes comportementales de la société.

Toutes les conduites des ados sont peut-être alors à voir comme des actes, comme des choix symptomatiques révélateurs d'un sujet qui élabore comme il peut sa réponse aux

surgissements du Réel. Les ados montrent ce qu'ils ne peuvent pas dire, ce qui se voit et ce qui s'entend, est une nomination « déguisée » de ce qui cloche en eux.

Ce qui se passe en eux les met en situation d'incertitude, pas encore adultes et déjà plus enfants. Cette double négation, ce double manque, cette double qualité fait qu'ils ne sentent plus identiques à eux-mêmes tout en se sachant eux !!! Et leur mutation est permanente, elle explique peut-être en partie ce que signale un jeune professeur : « *ce que je dis un jour, il faut le redire la leçon suivante. On dirait que ce ne sont pas les mêmes élèves* ».

Cette « ipséité » mais cette non « mêmété » comme dit JY Rocheix²⁹³, fait qu'ils sont les mêmes mais qu'ils ne sont pas identiques à ce qu'ils étaient d'un cours à l'autre. Elle se traduit par des bouleversements physiques, par la résurgence des pulsions de mort et des pulsions sexuelles et par l'effondrement contigu de leur scénario oedipien.

Les mutations physiques qui les bouleversent ne seraient-elles pas alors ce qui explique aussi le phénomène de l'éternel débutant dont se plaint l'EPS ?

Elles sont en tous cas ce qui fait que certains adolescents ne s'aiment pas. Alors, dans une EPS qui demande de se respecter et de respecter autrui, d'aimer son prochain comme soi même en quelque sorte, ils ruent dans les brancards.

La modification physique primeure, celle des plus forts emportements, est celle de la sexualité. Au sortir de la période de latence, les adolescents sont confrontés à la génitalité, à l'érotisation du corps. A cette période de la vie, tout le corps, à l'image de celui des hystériques, peut devenir une zone sexuelle.

Les nombreux « *vous ne me touchez pas* » adressés aux professeurs, sont sûrement plus que des refus de se laisser diriger par le corps, comme quand ils étaient enfants, ou des manifestations de l'haptophobie moderne (la phobie du contact physique direct, peau contre peau) décrite par B Andrieu²⁹⁴. L'enjeu de jouissance mis dans le contact corporel est tel, qu'il est « interdit ».

L'adolescence est le moment où se réactualisent les malentendus de l'enfance, depuis la naissance. La difficulté dans cette entreprise vient, là aussi, de l'impossibilité qu'ont certaines élèves de pouvoir continuer à se dire avec les mots de l'enfance, avec ceux

²⁹³ Op cit.

²⁹⁴ B Andrieu, Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation pédagogique désincarnée, in revue Le Télémaque, N° 25, « Les lieux du corps », Ed PU de Caen, Caen, 2004.

qui ont bâti leur roman oedipien. Tout le panel de mots, hérités de la famille est caduc pour décrire ce que devient leur rapport au monde, à eux-mêmes.

« L'acte d'émergence du sujet passe par une soustraction des signifiants que l'Autre propose ²⁹⁵», dit François Ansermet. C'est peut-être une partie de cette soustraction qui afflige le professeur, quand il en fait les frais. Les refus de faire comme demandé ou de dire comme prévu qui le contrarient et parfois le traumatisent ne gagneraient-ils pas à être compris dans ce sens ?

Certaines conduites de certains élèves sont à prendre comme un « non », exprimé sans les mots. Un refus dans lequel se joue leur naissance de sujet. Sujet qu'ils deviennent, le rappelle Lacan « comme réponse du Réel²⁹⁶ ».

Dans les sociétés tribales, cette re-naissance était ritualisée. Margareth Mead a montré comment, chez les Samoan, les adolescents sont pris en charge par les adultes pendant des longues périodes pour arriver à traverser cette métamorphose. Notre monde moderne ne prend pas en charge ce passage. Cette constatation a pour effet de définitivement poser l'adulte, aux yeux de l'adolescent, comme le Sujet Ne Sachant Pas. Ne sachant pas donner de réponse aux deux grandes questions vitales que se posent tous les êtres humains « qu'est-ce que la mort ? », et qu'est-ce que le sexe ? ».

La découverte de la solitude face à ces interrogations essentielles semble aujourd'hui amplifiée par le déclin de la fonction paternelle. La position des pères, dans les rapports sociaux, induit un affaiblissement de l'identification et de l'idéal du moi dans le registre vertical, tant sur le plan imaginaire que sur le plan symbolique. « Le père, dit Philippe Lacadée, ne présente plus une position d'exception... il n'est plus ce modèle, cette exception capable de démontrer comment lui il « savait y faire avec la vie ²⁹⁷ ». Ce constat implique, par le jeu des identifications secondaires donnant aux adultes croisés à l'adolescence un peu de la place du père, que les adultes ne soient plus pris comme modèles, ou comme but. Ni dans leur forme, ni dans leurs actes ou leurs paroles. Cette situation est sans doute aussi à prendre en compte dans les éléments qui embarrassent l'EPS.

Car on peut supposer que les adolescents se disant « alors, si ce professeur n'est pas différent de moi (il ne m'a pas montré qu'il savait y faire avec les questions qui me taraudent, je n'ai pas envie de lui ressembler). Je ne peux alors le considérer que comme un pair et le « respecter » comme tel, pas plus, pas autrement, avec les codes qui sont les miens.

²⁹⁵ Op cit, p 162

²⁹⁶ J Lacan Autres écrits, L'Etourdit p 15

²⁹⁷ Op cit p 317

Ainsi, le tutoiement des professeurs par les élèves, dont parlent tant les enseignants que j'ai rencontrés, prend un autre relief. S'ils sont irrespectueux avec l'Autre, les adolescents le sont parce qu'ils reprochent à l'autre de manquer également. De manquer de « savoir y faire avec » ce qui arrive et de ne plus garantir ce qui leur arrive. De là vient peut être partie leur perte de confiance et de leur défiance vis-à-vis de l'adulte.

2.2.2) Des élèves aux attitudes et aux paroles signifiantes, des élèves signifians

En prenant les conduites des élèves comme des signifians, on pose, tel qu'on l'a établi précédemment, qu'elles ne sont pas destinées aux professeurs mais à d'autres signifians, S1 → S2. Si « difficultés » il y a, elles sont à prendre comme écart à l'autre, comme « non-adressées ».

Dans une communication insensée, les conduites et les paroles des élèves sont équivoques, elles laissent à la fois supposer un sujet de l'énonciation différent du sujet de l'énoncé. Par l'équivoque de leurs attitudes, les élèves s'inscrivent lors de certains cours « dans l'à-côté d'une énonciation ²⁹⁸», dit Philippe Lacadée.

Les positions princeps de cette recherche permettent alors d'envisager que certaines conduites physiques et langagières renferment un signifiant qui est masqué par un signifié, « et ce qui se montre, se montre essentiellement comme autre que ça n'est ²⁹⁹ ». Cet élève qui menaçait son professeur de « *revenir avec une matraque* », est peut-être à entendre comme le signifiant d'un impossible à accepter pour l'élève dans ce que lui demandait son professeur femme. Devant l'impossibilité à le dire, par l'aspect phallique de sa menace, il a peut-être reposé leur rapport dans sa norme de virilité et de rapport de force étalonné par le physique.

En entendant un peu du signifiant contenu dans ce que disent les élèves ne pourrait-on pas s'autoriser à ne pas assimiler la conduite d'un élève aux autres conduites des autres élèves. A ne pas tout prendre au pied de la lettre ?

Accepter que ce qui se passe dans les classes soit « signifiant » permet également d'éclairer certains moments incompréhensibles. En effet, si l'on se réfère au temps tel que l'a construit la psychanalyse, l'inconscient méconnaît le temps chronologique. Ce qui apparaît dans certains cours, en tant que signifiant, peut être le résultat d'un affect ou d'une pulsion

²⁹⁸op cit, p 491.

²⁹⁹ J Lacan, Le Séminaire livre X L'angoisse, 1962-1963, Seuil, Paris, 2004, p 145.

ébranlée ailleurs ou à un autre moment. Pour le Sujet, le temps ne fait rien à l'affaire, ce qui est éloigné peut être virulent, davantage que ce qui a été vécu la veille, ou au début de leçon. L'effet d'un autre cours avec un autre professeur, d'une expérience hors de l'école, bien des mois auparavant, peut ressortir si le contexte y est propice

Un texte de Claude Pujade Renaud et Georges Vigarello³⁰⁰ met en lumière, d'une autre façon, les effets de ce lien temporel « chrono-illogique ». Il montre comment les empêchements d'un élève en judo étaient causés par des relations paternelles et fraternelles antérieures. Il relativise en tous cas le temps bio-logique ou même psycho-logique présenté par la psychologie, qui veut que, si pour tous les élèves ce qui se passe dans une leçon n'est pas chrono-logique, on peut retrouver des catégories de comportement, révélées par la logique des activités et les capacités développementales des élèves.

Partir du postulat analytique permet alors de penser que certaines conduites des élèves pourraient être prises comme des symptômes. Considérées comme le signe de quelque chose qui reste bloqué dans une définition antérieure, qui n'est plus adéquate à l'expérience actuelle mais en colore la perception et fait signe de ce qui ne peut advenir.

Un symptôme est ce qui se montre du sujet malgré lui et témoigne de sa structure, de son rapport à la jouissance et de son refoulement. Nous l'avons dit, pour la psychanalyse le symptôme est le signe de quelque chose « qui ne va pas ». De la trace d'un refoulé et qui resurgit dans la vie du sujet. Il nous rappelle que la solution que le sujet a choisi pour traiter sa jouissance ne fonctionne pas complètement. Mais, depuis Freud, il n'est plus pris comme un signe d'un dysfonctionnement organique qui serait rapportable à un code établi par la médecine. Le symptôme dit Lacan, « est l'envers d'un discours »

En se penchant sur le contenu latent et pas sur le contenu manifeste de ce que « produisent » les élèves, on peut voir et entendre leurs faits et dires comme des symptômes, comme un mode de jouissance, parce qu'ils sont répétés et parce qu'ils procurent des bénéfices secondaires. Le fait que les élèves ne puissent pas respecter le silence quand le professeur le demande peut être alors entendu autrement. A chaque occasion où la classe se regroupe, les professeurs que j'ai rencontrés sont quasi unanimes « *...le silence complet est de l'ordre de l'impossible...* » et les leçons auxquelles j'ai assistées ont renforcé ces témoignages. Les élèves ne parviennent pas à garder le silence quand on leur demande. La répétition de cette attitude est remarquable, comme l'est ce que disent les élèves quand on

³⁰⁰ Revue EPS, N° 129/130, 1975.

leur demande pourquoi ils parlent ainsi. Un d'entre eux me précisait « *je suis pas là pour me taire, si on peut plus parler, c'est la mort* » comme pour souligner l'enjeu de vie que revêt pour lui cette parole finalement autant adressée aux autres, au professeur qu'à lui-même. Un autre en soulignant « *...on peut bien se dire, quoi* » ajoutait que sa jouissance du « bla bla », comme disait Lacan, est ce qui le constitue l'un vers l'autre, l'un dans l'Autre du langage et permet de poser sa question (se dire quoi / dire son quoi).

Les effets de ces paroles sans objectif de communication, sans thème véritable comme le remarque un professeur, « *ils commentent ce qui se passe "taisez vous le prof a demandé le silence, arrête de rire, arrête de me faire rire"* » sont simplement un moyen qui leur permet, comme dit Arianne Chottin, d'exister. « *Sans parole, ils ont l'impression de ne plus exister, en parole de PLUS exister. Ils existent en parlant et par l'écho de l'autre. C'est l'effet de leurs paroles qui les structure*³⁰¹ ». Cet engagement dans la pulsion, où « *on dirait qu'ils parlent juste pour s'entendre, eux-mêmes et les uns les autres* » fait que rien ne semble pouvoir s'y opposer. Les élèves sont emportés à la fois par la jouissance des corps, et par l'avalanche du signifiant. Ils sont pris par leur dit, ils y sont collés par l'image que leur renvoient les petits autres et les autres adultes de l'école et par leur impossibilité d'échapper au commandement du « en jouir toute » que rien ne semble pouvoir stopper.

Cet arrêt n'est pas, semble-t-il, de l'autorité du professeur, « *j'ai essayé une fois par exemple avec des sixièmes de ne rien dire, de ne pas crier pour attendre le silence. Je les ai fait s'asseoir et j'ai attendu 23 minutes sans réussir. Je suis resté sans rien dire devant eux, on ne faisait rien, j'ai demandé le silence, ils ne l'ont jamais fait et c'est moi qui ai craqué* », dit un des nouveaux titulaires de l'IUFM de Paris. En « *parlant, parlant, parlant* », comme dit Hanna, les élèves n'ont-ils pas trouvé à moindre frais une solution pour se construire les uns vis-à-vis des autres et en se posant contre et donc par rapport au professeur ?

Si l'on sait que le symptôme est l'expression d'un conflit et un mode de jouissance, on sait qu'il se suffit à lui-même, qu'il suffit au sujet, qu'il n'est pas adressé à autrui ou à l'Autre. Or ce que montrent les élèves est ostensible et orienté vers le professeur, vers leurs camarades. Cet éclairage permet d'estimer que certains emportements sont de l'ordre de l'*acting out*.

³⁰¹ Les citations d'Arianne Chottin sont des extraits des entretiens menés avec les groupes de parole de l'IUFM de Paris.

Car les élèves inédits ne sont pas des acteurs. Ni au sens de la Loi d'Orientation de 1989, ni au sens théâtral de Goffmann, ni à celui de Raymond Boudon et de son homo sociologicus. Ils sont des actants !

Ce qu'ils font ne sont pas des actions au sens où l'entend Weber³⁰², des "comportements dotés d'intentions plus ou moins subjectives", ce sont des actes.

Il convient de préciser rapidement pourquoi, cependant, nous retenons plutôt le concept d'*acting out* à celui d'*acte* pour nommer leurs faits et dire.

Un acte, pour la psychanalyse, c'est quand le sujet fait l'impasse sur l'Autre et ignore autrui. L'acte se fait seul, pour personne. Dans l'acte sont en jeu des déterminations inconscientes qui le différencient en cela de l'action. L'image que donnent à voir les conduites des élèves ne peuvent être prises autrement que comme des actions qu'à la condition, dit Françoise Labridy, « que l'imaginaire soit déchiffré et traduit à partir de la structure symbolique dans laquelle il est pris³⁰³ ». Cette structure symbolique est celle qui passe par la parole, elle est celle qui peut envisager que soit entendue un peu de la vérité subjective de l'élève, un peu de ce qui a causé son acte. C'est peut-être cette écoute que recherchent les élèves, qu'ils appellent dans leurs conduites. Lorenn, une élève interrogée au collège Pierre Sémard de Bobigny, disait d'ailleurs à propos de Joseph Rossetto, le principal, « *lui ça va, il nous écoute toujours nous dire avant quoi que ce soit* ».

Un acte est un « mouvement » qui se différencie d'une action parce qu'il est un saut dans le symbolique et parce que le sujet est définitivement changé après sa réalisation. En concrétisant l'orientation de l'appareil psychique, un acte transforme la réalité du sujet. Il y a un avant et un après l'acte, l'intervention sur le Réel produit chez le sujet un "effet de franchissement", dit Françoise Labridy³⁰⁴. Le sujet renaît après tout acte vrai. Le passage à l'acte, c'est quand l'agir prend la place de la symbolisation défailante ou impossible.

L'acte est donc une conduite qui traduit un retour de la pulsion et signifie le désespoir du sujet de ne pouvoir s'y soustraire, même en en appelant à l'autre.

Concevoir qu'une part des conduites et des paroles des élèves sont de l'ordre de l'acte et pas de l'action entraîne à imaginer une autre perception de l'EPS. Une perception qui relie le geste et la parole, le Réel et le symbolique. L'acte, en posant comme primauté ce qui est opératoire, se dissocie de l'action qui se spécifie par sa réussite. A cette lecture, en

³⁰² Weber, *Economie et société*, 1922, p 4.

³⁰³ Op cit, p 67.

³⁰⁴Id, p 65-72.

EPS, les compétences s'éloignent des élèves, comme se relativise la réponse à des besoins, puisque l'acte est l'appel d'un sujet du désir.

Mais toutes les manifestations des élèves ne sont pas des actes. Dans le souci de prendre en compte ce qui « ressemble » à un acte mais qui s'adresse à l'autre, vers l'autre, que Lacan a conçu le concept d'*acting-out*. Il précise « l'*acting out* est essentiellement, dans la conduite du sujet, quelque chose qui se montre. L'accent démonstratif de tout *acting out*, son orientation vers l'Autre, doit être relevé ³⁰⁵ ». Ainsi la position du professeur en face des élèves peut être comprise comme celle de l'adresse, le témoin, mais pas forcément la cible de certaines conduites des élèves. On se doit aussi de noter que l'*acting out* est une sorte de transfert sauvage. Le sujet choisit, à son insu, un destinataire. Ainsi un professeur remarquait à propos d'un de ses élèves : « *on dirait qu'il attend d'être dans mon cours pour péter un câble, je le sais, les collègues me l'ont dit, y'a qu'avec moi.* » Et cet enseignant de préciser que cet élève « *explose moins quand il vit des jeux traditionnels collectifs* ». Comme s'il retrouvait dans la structure de cette mise en motricité quelque chose de la sienne. « Dans l'*acting out*, il y a quelque chose du plaisir du jeu de l'enfant de produire quelque chose de son chef, pour l'assumer dans le symbolique et pour le dominer dans le Réel », précise la revue *Silicet*³⁰⁶. Cette notion d'*acting out* est peut être un moyen d'éclairer cette répétition perpétuelle des bavardages des élèves, quand on sait que dans l'*acting out*, il n'y a pas d'effet de mémoire, ni d'apprentissage. Il n'y a en fait « pas non plus de modification de structure » chez le sujet qui reproduit des *acting out*. L'en trop qui sort dans les bavardages, ressort ainsi toujours malgré interdictions et punitions.

2.2.3) Des *acting out*

Si les conduites « incompréhensibles » et inopportunes des élèves sont de l'ordre de l'*acting out* parce qu'elles n'induisent pas de franchissement symbolique et ne changent pas les élèves, mais quelque chose d'eux se met au service de leur désir. Leur réel devenant ainsi le signifiant dont ils manquent pour accéder à la symbolisation, dont ils ont besoin dans le lien social. En notant que l'*acting out* n'est pas de l'ordre du signifiant mais de l'ordre du signe, on se doit de préciser que dans sa monstration il n'est pas explicite. Il ne peut pas être lu au niveau du signifié, de ce qu'il veut dire dans l'ordre communicationnel. « Il fait signe à

³⁰⁵ J Lacan, *Le Séminaire livre X L'angoisse, 1962-1963*, Seuil, Paris, 2004, p145.

³⁰⁶ *Silicet*, Revue du Champ Freudien, dirigée par J Lacan, N° de l'année 1976, Seuil, Paris.

quelqu'un sans doute, mais signe de quoi, c'est ce qui fait énigme, donc sens ». C'est la prise en compte de ce sens là nous l'avons vu qui semble faire défaut en EPS.

Les manifestations du réel qui dérangent le cours sont marquées du sceau de la répétition et de ce que Freud appelait la « compulsion » et ce autour de quoi il a développé son concept de « l'au-delà du principe de plaisir ». « *C'est toujours la même chose, ils font toujours les mêmes conneries* » disent les professeurs. Ce que montrent les élèves n'est-il pas la révélation de leur « moindre mal », ce qu'ils ont trouvé comme solution singulière au traitement du Réel ? Faute de mieux, faute d'autre, faute de tenue, ils s'y tiennent.

L'*acting out* est ce désagréable qu'on doit montrer parce que cela permet de montrer qui on est « en vérité ». C'est cela qui impose que le sujet doive répéter ses choix et les diriger vers quelqu'un, doive s'exposer à l'autre, car « l'*acting out* ex-pose le sujet³⁰⁷ ». Le sujet « monte sur la scène » dans l'*acting out*, dit Lacan³⁰⁸. Dans les attitudes, les gestes, les réflexions, les élèves montrent quelque chose de leur « *mal à l'aise* », comme dit Maxime, ou plutôt, comme le fait remarquer Lacan, « quelque chose s'y montre ³⁰⁹ », de leur structure.

Ce désagréable est à mettre en relation avec ce que nous avons précisé de l'adolescence. En agissant en paroles ou en gestes, certains élèves inventent leur solution pour faire face à l'angoisse de ce qu'ils sont en train d'être. « Agir c'est s'arracher à l'angoisse de sa certitude. Agir c'est opérer un transfert d'angoisse », dit Lacan. Certaines conduites de Maxime laissent bien voir qu'il lui semble moins difficile d'affronter les ennuis des conséquences de ses débordements que l'angoisse de ce qui les cause.

Ces élèves qui semblent si surs d'eux et si solides ne le sont peut-être pas autant que cela. Leurs emportements masquent peut-être qu'ils sont entre l'angoisse et l'émoi. Certains de leurs actes sont alors à prendre comme des solutions pour éviter l'angoisse. Le bavardage, « *la parlotte incessante* » pourraient être de celles là si on les considérait comme motricité immobile, comme mouvement sur place, si on les rapprochait de certaines conduites transgressives ou sublimatoires.

Il semble intéressant de chercher à savoir ce que demandent les élèves quand ils ont des conduites, qui de premier abord paraissent « hors sens » en étant, de façon ostentatoire, « hors la loi » du cours. En se montrant au delà des apparences, en montrant quelque chose

³⁰⁷ Silicet 6/7, p 125.

³⁰⁸ J Lacan, Le Séminaire livre X L'angoisse, 1962-1963, Seuil, Paris, 2004, p135.

³⁰⁹ J Lacan, Le Séminaire livre III Les psychoses,, 1955-1956, Seuil, Paris, 1981, p93.

d'une structure qui se cherche, les élèves attendent une réponse de l'Autre. Le professeur, en incarnant cet autre par la force des circonstances, est appelé à répondre. L'élève qui passe par l'*acting out*, attend un éclaircissement de ce qu'il est en train de vivre et qui « l'inconforte ». Il espère la parole du professeur qui lui ferait voir ce qui ne va pas. Lorenn, élève de quatrième, demande à ce propos, « *ça sert à quoi qu'on parte du cours s'il nous voit pas ?* », comme pour bien marquer que ses sorties non autorisées du cours n'ont QUE pour but d'être vue par le professeur. Pour peut-être rétablir un rapport à l'autorisé, à la loi ou pour trouver un moyen pour avoir une relation singulière avec ce professeur, même sur le mode de l'affrontement dans la réprimande ou la punition.

Pour préciser ce concept on peut se rapporter à son étymologie anglaise. *To act-out* veut dire jouer un rôle. « Acter-out » ou « act-outer » est une conduite où le sujet ne parvenant pas à expliquer, à faire comprendre ce qu'il est vraiment, se réfugie derrière un rôle pour jouer ce qu'il a à dire. De cet appel à la symbolisation, le sujet n'a pas conscience. Son comportement signifie un retour du refoulé comme quelque chose d'impossible à éviter.

Ne pourrait-on alors penser que si ces élèves sont aussi souvent, et avec une telle intensité dans l'*acting out*, que quelque chose de leur question a été poussée hors du symbolique dans leur vie avant ou à coté de la leçon? Que quelque chose dans leur rencontre avec l'Autre n'est pas satisfaisante? Les enseignants pourraient peut-être alors repenser leur rôle pour accepter de tenir un peu de cette fonction et permettre quelques apaisements.

Cette posture « en face » des élèves est à considérer si l'on sait que l'adresse de l'*acting out* n'est en fait « qu'une réponse³¹⁰ ». Cette notion d'*acting out*/réponse éclaire certains dires de professeurs et d'élèves.

On peut en effet préciser l'*acting out* comme la réponse à quelque chose qui d'un professeur a fait question pour un élève. Un retour à quelque chose du contexte qui vient alerter quelque chose du sujet qui ne va pas comme il veut. Une réponse agie, pas différée, une monstration sans latence, mais non sans agressivité envers l'autre tenu d'y participer. Lorenn, précise d'ailleurs de son professeur d'EPS, qui ne la voit pas sortir de cours : « *Franchement, il est bizarre ce prof* ». Elle tente, par ses mots, d'expliquer qu'elle ne comprend pas pourquoi quand elle va « *demander au prof quand on sait pas, ça veut dire*

³¹⁰ Silicet 6/7, p 113 à 126.

qu'on suit, qu'on s'intéresse. Eh bien lui, non. Il n'aime pas ça ». On pourrait avancer que c'est fort de ne pas comprendre pourquoi il ne veut pas qu'elle lui montre qu'elle s'intéresse à lui, qu'elle agit de façon transgressive pour attirer de force son attention.

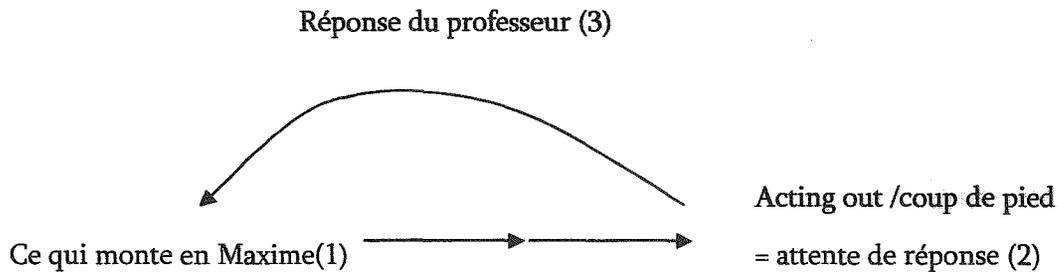
« L'*acting out* se produit quand d'un dialogue, quel qu'il soit, d'un transfert quel qu'il soit, celui Sujet Supposé Savoir laisse, par une faille de son discours, surgir quelque chose du Réel » précise la revue Scilicet. Ainsi on peut penser que ce professeur avec lequel Lorenn a fait un voyage scolaire, et qui « *est trop sympa. Même, il nous aimait bien quoi* » a laissé se nouer une relation affective qui a changé les rapports entre le professeur adulte, et élève adolescente, « *là, il nous traitait bien, comme des filles quoi* » précise Lorenn .

Dans ses conduites, ne signifie-t-elle pas une tentative pour se positionner femme en face de son professeur, pour esquisser une réponse à cette question de la sexuation qui résonne en chaque adolescent ? Car les *acting out* sont à prendre comme des preuves du désir de prise en main par le sujet de sa vie tout en incluant l'Autre dans cette tentative. L'*acting out* témoigne d'un double lien, celui qu'on voudrait établir avec l'Autre et celui inconnu qu'on voudrait emprunter seul, qu'on voudrait expérimenter seul. Les mini fugues de Lorenn semblent de cet ordre là, pour établir qu'elle est « *une fille quoi* ».

Parfois, ces conduites sont de l'ordre de l'impossible à exprimer. Elles sont « le symbolique du discours impossible ». La revue Scilicet avance, « le sujet devient actif, il met en scène le discours qui le mettait en scène. Il joue ce qu'il ne peut pas dire ». Mme L, la professeur de français de Maxime dit que lors d'un cours elle a remarqué que Maxime « *n'arrivait pas à faire face à ce qui montait... il s'est levé pour aller prendre, je ne sais pas quoi sur la table d'un autre, sans demander, et en passant il a donné un coup de pied dans les jambes d'une fille* ».

Cette conduite qui pose Maxime au regard de l'Autre, est sûrement à lire autrement qu'un trouble psychologique. De même quand Mme L le punit et qu'il répond « *c'est pas moi* » on peut envisager de se souvenir que « le sujet dans l'*acting out* parle d'une autre place que la sienne, d'un autre Je ». Maxime, quand il agit de la sorte, comme pour témoigner du signifiant de ses conduites et de leur caractère d'appel à la réponse de l'Autre dit toujours que ce n'est pas lui, mais ne fait jamais rien sans se faire voir : « *je vois bien que même s'il ne me regarde pas, il le fait devant moi, bien en évidence. Il attend ma réaction* », dit Mme L.

Dans ce cas, l'importance de la réponse de l'Autre, la parole du professeur, est cruciale. Hanna le dit quand elle parle de la possibilité, « *même pour les bêtises... le prof y t'écoute. Même quand t'es petit on t'écoute c'est la vérité, ça fait trop plaisir* ». On peut schématiser les effets de cette écoute autour du lien qui se construit entre Maxime et sa professeur de la façon suivante :



Ce que propose Mme L permet de faire retour (3) vers ce qui a provoqué cet impossible à éviter(1). Les mots que le professeur va mettre sur ce qui a fait effet de Réel chez Maxime vont faire effet d'élaboration symbolique. Ils vont permettre que « *la marée* » qui l'a poussée comme dit son professeur d'EPS passe dans la langue. En ne réduisant pas sa conduite au sens, on peut envisager que lui-même puisse percevoir ce qui se répète et l'oblige. En lui disant qu'elle l'a vu, en ne demandant pas son exclusion du collège, comme l'y engage pour « acte violent envers un élève » le règlement intérieur, mais en lui interdisant de participer au goûter de classe, Mme L a reposé son autorité dans la vie de la classe. En lui disant que ce n'était pas « *acceptable d'être violent physiquement, qu'un être humain n'a pas à faire comme ça* », elle a posé un rapport au corps qui inscrit Maxime dans le social par les mots. Elle le fait passer de la jouissance à quelque chose qui ressemblerait comme dit Hanna, « *à du plaisir* ». Ce quelque chose de déplaisir, si on se souvient des propos de Freud, qui limiterait la jouissance.

En considérant certaines conduites d'élèves comme des *acting out*, on peut se demander que faire alors avec leur maniement, avec leur « *Handlung* », dirait Freud .

L'interpréter ? On peut présager du peu d'effet de ce choix, « car le sujet sait fort bien que ce qu'il fait dans l'*acting out*, c'est pour s'offrir à votre interprétation. Seulement voilà, ce n'est pas le sens, quel qu'il soit, de ce que vous interprétez qui compte, c'est le reste³¹¹ », disait Lacan. Cela engage à tenter de démêler, peut-être dans les mots du sujet, une partie de ce reste qui restera toujours indéchiffrable.

³¹¹ J Lacan, Le Séminaire livre X L'angoisse, 1962-1963, Seuil, Paris, 2004, p149.

L'interdire ? On peut en douter. Tous les enseignants qui se positionnent sur le tout contrôle, en reviennent très vite. « *Ce n'est pas la bonne solution* », dit Gabrielle pour résumer le fait que plus la confrontation des élèves à une autorité extérieure est marquée, plus les conduites transgressives sont nombreuses et violentes. Plus les répétitions d'*acting out* sont fréquentes.

Le transformer ? Peut-être qu'en construisant des pratiques qui permettraient que la « *marée s'écoule* » ensemble, en cours,, on pourrait envisager de passer par des formes de manifestations plus socialement admises, qui renseigneraient au niveau symbolique les demandes des élèves.

On comprend, au regard de ce qui vient d'être avancé, qu'une partie de ce que font ou disent les élèves en cours peut être éclairé par le concept d'*acting out*. Cela revient à considérer l'effet des pulsions à fleur de peau et le manque de mots qui animent les élèves autrement. Car ne montrent-ils pas combien l'expérience de la jouissance est en roue libre en EPS ? Adopter une telle position rendrait peut-être certaines attitudes plus lisibles. Certaines conduites des élèves seraient alors à comprendre comme une proximité "inévitée" au Réel de "la chose" pulsionnelle et gloutonne de la jouissance et du désir ?

2.2.4) La jouissance omniprésente

Ces élèves qui ne sont pas dociles, sont obéissants vis-à-vis de leur désir. Or, « le désir, précise Lacan, se présente comme volonté de jouissance³¹²

Ce qu'on remarque, en entendant les élèves et leurs professeurs, c'est que les élèves, dans cette recherche de jouissance, « *ils ne savent pas ce qu'ils veulent* ». On peut poser cette absence de « savoir ce qu'ils veulent » comme une marque du fait qu'ils désirent. Ces élèves qui ne veulent pas, désirent. Ils le montrent, par exemple, en ne voulant pas rien faire, mais en voulant faire rien. Ils sont dans le désir, comme le remarque Lacan, parce que « tant qu'ils désirent, ils ne savent rien de ce qu'ils désirent ³¹³ ».

Juste savent-ils ce qu'ils ne veulent pas, alors pour se rassurer et se reconnaître, ils s'opposent. Ils se positionnent à partir de ce qu'ils ne veulent pas comme Dolto disait,

312 Sem X, J Lacan, Le Séminaire livre X, L'angoisse, 1962-1963, Seuil, Paris, 2004, p176.

313 id, p98.

s'opposer pour se poser. Ils désirent à partir de ce qu'ils ne veulent pas. « *En fait on veut pas ce qu'il veut* », disait Lorenn. En se référant à cette notion, les refus des élèves ne sont plus alors à prendre comme des oppositions au professeur, mais comme une première façon de nommer quelque chose du désir des adolescents. Ce qu'ils désirent, c'est leur jouissance. Ils veulent ce qu'ils désirent mais ils ne savent pas ce qu'ils veulent. Quand on leur demande ce qu'ils désirent, ils disent « *on sait pas* », précise un professeur, « *quand on leur laisse la bride sur le cou lors de séances récréatives, ils sont tout bêtes* ». Ils montrent l'étendue de leur désarroi à faire seuls, à se faire tout seul. Ils savent juste se positionner contre ce qu'on leur impose quand c'est trop loin de ce qu'ils désirent. Ce professeur continue « *mais dès qu'on propose quelque chose, là, ils savent dire non* ». Resterait alors, à leur demander, par la bande, ce qu'ils désirent, à installer, comme l'a fait Gabrielle, nous le verrons, un moment dans le cours où le quelque chose qui les pousse à ne pas accepter ce que propose l'autre peut se dire. Où ce qui les anime peut se mettre dans leurs mots et trouver une forme dans ce que l'EPS peut accueillir. Les jeux traditionnels qu'ont demandé les élèves de Gabrielle, ont permis qu'une part de leur désir, celui qui leur avait fait refuser si violemment le tennis de table et l'organisation du cours que cela induisait, puisse se loger

En appliquant la formule de Lacan « ce qui pense calcule et juge, c'est la jouissance³¹⁴ » on peut donner aux conduites a-scolaires, et presque asociales des élèves inédits, une autre couleur. Elles seraient donc des manifestations signifiantes de leur désir et du rapport qu'ils entretiennent avec leur jouissance incarné dans le lien à l'autre ?

Une sorte de manifestation de leur passage dans « l'au-delà du principe de plaisir », dont parlait Freud. Car ces élèves sont une preuve, ô combien vivante, qu'il y a de l'excès chez l'être humain, et que la pulsion de mort est une composante avec laquelle il faut toujours compter. Dire cela, c'est s'interroger sur la manière dont certains objectifs de santé, de sécurité, sécuritariste, que poursuit l'EPS sont développés dans les gymnases. En ne donnant pas de solutions pour que cette pulsion s'inscrive dans le lien social, ne provoque-t-on pas son retournement vers les adolescents eux-mêmes ? Les multiplications des scarifications, des tentatives de suicide, des anorexies, des pratiques violentes, le jeu du foulard, qui emmène par étranglement jusqu'à évanouissement, le marteleur, le petit pont massacreur, (jeux dans lesquels un élève se soumet aux coups de poings et de pieds des autres), semblent le montrer.

³¹⁴ J Lacan, Autres écrits, Ou pire, p 551.

Par ces pratiques, les élèves offrent à voir qu'ils sont bel et bien impliqués dans d'autres satisfactions que celles de leur(s) besoin(s)... Ils sont dans une autre dynamique que la recherche du plaisir qu'on se propose de leur faire atteindre en EPS.

Discuter cette position théorique oblige à se souvenir à nouveau de l'écart entre l'au-delà du principe de plaisir, le plaisir, et le principe de plaisir et la jouissance.

Le principe de plaisir est ce qui permet au psychisme d'éviter le déplaisir. Il est ce qui, loin de pousser à jouir, enjoint de jouir le moins possible. C'est un principe d'empêchement et de défense d'atteindre "Das Ding", la chose, le plaisir ultime, jouir de la mère. Mais c'est aussi ce qui permet, en imposant de jouir le moins possible, de faire en sorte que ça dure le plus longtemps possible. Car l'accès au plaisir, le plaisir total, est la fin de la jouissance, confère l'orgasme sexuel.

L'au-delà du principe de plaisir est ce que le sujet trouve quand il abandonne, par le bénéfice de ses actes et de ses dires, le principe de plaisir. C'est-à-dire, quand ce qu'il commet l'entraîne dans un résultat qui ne maintient pas le plus petit degré d'excitation, qui ne limite pas son plaisir.

L'au-delà du principe de plaisir ne peut pas être confondu avec plus de plaisir, avec la sensation d'un plaisir supérieur. C'est dans cet « espace » que se loge la jouissance qui peut aller jusqu'à la brûlure. C'est dans cet espace que la pulsion de mort qui nous pousse sans frein à jouir de tout, le plus possible, prend forme.

Pour Freud, la pulsion de mort, s'opposant à la pulsion de vie qui tend à la réduction des tensions, se déploie pour ramener l'être humain à un état anorganique. Si elle n'engage pas seulement à des conduites suicidaires ou meurtrières, elle peut se concrétiser par tout ce qui va engendrer de l'autodestruction. Ainsi, agir et dire de façon à se faire exclure de cours, à rentrer en conflit verbal ou physique, peuvent être lus comme une expression de cette pulsion dirigée vers l'extérieur et les autres. On peut alors lire les conduites qui mettent du désordre dans les cours, les agressions comme un désir de dérangement de l'autre par la destruction de ce qu'il est, de ce qu'il a prévu d'être (un professeur qui dirige son cours, par exemple). Cet anéantissement de l'autre prend la place de son propre anéantissement.

Lacan évoque dans l'Éthique le coté « plutôt ne pas être inévitable » que peut prendre la pulsion de mort. C'est un peu la position de Maxime qui dit, « *les bêtises, c'est agréable, c'est bien mais c'est pas bien. Je sais qu'il faut pas que j'en fasse, mais voilà, j'en fais* ».

Il s'agit d'une répétition, non de ce qui provoque un plaisir, mais de ce qui soulage d'une tension, quitte à ce que ce soit désagréable dans son déroulement. Maxime, en faisant ses bêtises, sait ce qu'il risque des punitions, l'exclusion. Pourtant, comme dit Mme L « *...quand il a ce petit sourire qui dit "j'ai trop envie et j'aime ça"... rien ne peut l'empêcher* ».

Ce qui surprend les élèves, et les effets de leur surprise surprend le professeur, c'est que cette répétition « se produit comme au hasard », dit Lacan³¹⁵. Un professeur note toutefois, que « *il faut tout le temps faire attention au mot qui fâche. Il y a toujours un d'entre eux qui va mal prendre ce que tu dis et qui a l'air bénin, normal.* », comme pour souligner l'impact déclencheur de la position et des paroles professorales dans la mise en scène de cette pulsion.

Cependant, pour la psychanalyse, la répétition n'est ni ressassement, ni habitus, ni recommencement. On n'y connaît aucune intention de mieux faire ou de faire pire. Le sujet est en recherche de toujours plus de jouissance, et pour cela cherche à faire le/de même avec du différent. Il s'efforce reproduire des choix de rapport au monde sans aucune reconnaissance du déjà vu ou déjà fait.

« *On dirait qu'ils se souviennent pas que c'est interdit. Les punitions n'ont aucun effet sur eux, ils recommencent toujours le même type de connerie. Qui impliquent toujours les mêmes désagréments* » constate un enseignant. En remarquant cela, les professeurs témoignent du fait que la jouissance, en tant que non allègement de la tension, fait que l'autre n'existe pas. Une néo-titulaire dit d'ailleurs, « *on dirait qu'on existe pas* ».

Cependant, il apparaît quand même, nous l'avons dit, que la présence du professeur a un impact sur ce qui se passe. Plus le professeur tente, par exemple, de réfréner cette expression du désir en rappelant la loi, et en l'imposant, plus les manifestations des élèves sont virulentes et fréquentes. Lorenn explique, « *on a rien le doit de dire, ça donne qu'envie de faire des conneries* ».

Une telle dialectique pourrait être comprise, avec l'aide de Freud, comme la manifestation d'un rapport à la loi en tant que « pousse à la jouissance de la transgression ». Cela s'entend quand ce professeur dit : « *plus on pose les limites, plus ils trouvent le moyen de les franchir.* » Par contre, quand il ajoute « *ils tiennent pas du tout compte de ce qu'on leur interdit* », on peut là encore rappeler que c'est parce que ces limites sont dites qu'elles sont franchies. C'est à partir des paroles du professeur que les transgressions s'animent.

³¹⁵ J Lacan, le Séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, p 54.

Peut-être pourrait on penser que certains élèves aiment alors l'EPS car ils y trouvent, dans la surreprésentation de la loi que provoque celle du professeur, celle de l'école, et celles des APSA, des pousses à jouir inédits. Les règlements, les arbitres, les conseils, les consignes de « sécurité », sont autant de rappels en plus du Règlement Intérieur de l'établissement, de la loi sociale qui énonce « ce qu'il faut et ce qu'il ne faut pas ». Cette surenchère de « surmoi » pourrait laisser envisager que les élèves ne sont pas des élèves qui s'engagent dans les conduites motrices, ou dans les attitudes dérangeantes, mais qu'ils sont des sujets engagés dans des conduites perturbantes ou les provocations. Engagés par la parole d'un autre, écho distordu à leur confrontation au Réel, engagés par le poids des instances surmoïques de la leçon.

Paradoxalement, si ce sont les mots qui poussent à jouir, les élèves jouissent sans en rien savoir, sans rien pouvoir en dire. Maxime l'expose : *« C'est comme ça, Un cours ça dépend des fois. Des fois, on veut pas faire ce qu'on dit, attention, rester tranquille... Mais on sait pas quand et pourquoi on veut pas, parce que c'est plus fort que nous. »*

Les élèves ne font-ils pas en quelque sorte l'impasse sur la description (imaginaire et symbolique) et ne « se jouissent-ils » pas dans l'acte d'opposition au professeur ? Cet acte est autant incarné par les mots dits pour se dresser face au professeur, que par les attitudes agressives, ou d'inhibition. Ce qui est dit prend valeur d'acte, pour aller au delà de soi même. Ne pourrait-on pas alors avancer que c'est parce que le désir est toujours en cause dans ce que font les élèves, que c'est parce que leur jouissance est innommable, non maîtrisable, qu'ils rendent les choses difficiles pour les autres qui sont en charge d'eux ?

Ces élèves montrent que la jubilation qu'ils recherchent et qu'ils trouvent ne vient pas de la satisfaction d'un besoin organique ou matériel. La satisfaction d'être regardé, par exemple, qui est la satisfaction d'une des pulsions selon la psychanalyse, est un des noms de cette jubilation. Etre vu par les autres, être vu par le prof. Même quand il ne regarde pas, même quand il ne peut pas voir. Hanna et Lorenn, les élèves qui partent du cours d'EPS pour être vues en train de partir, le disent. Les élèves de ce professeur qui, alors qu'ils avaient quitté son cours, ont volé un vélo, comme pour montrer qu'ils n'étaient pas vus, comme pour attirer l'attention sur eux, même hors du cours, semblent le dire également.

Si regarder c'est assister celui qui se montre, ces élèves demandent de l'assistance. Il convient alors de donner un vrai regard, pour que le sujet regardé se sente l'objet du regard de l'Autre

Cependant il ne semble pas possible de s'en tenir à ce regard si l'on se souvient que l'objet scopique va se confronter à $-\phi$, le manque dans l'image, l'écart entre ce qui est et ce qui est vu. Il convient alors de s'efforcer de « légender » la carte muette offerte par les conduites des élèves. De mettre des mots sur ce qu'ils montrent sans rien en dire, ou de ce qu'ils disent dans « *l'en-trop de la langue* », comme dit Arianne Chottin. La schématisation Borroméenne de Lacan nous aide à l'envisager en sachant que ce lien entre imaginaire et symbolique ne peut se faire par la prise en compte du Réel. En effet, certains de ces élèves, n'ont que leurs mises en corps pour dire de leur vérité. Et le sens de ce qu'ils donnent à voir ne peut pas être mis en mot parce que, dit Lacan, « à l'impossible à dire, se mesure le réel³¹⁶ ».

Ces lignes engagent à penser autrement les conduites des élèves qui ne cherchent qu'à frapper, bousculer leurs camarades, qu'à se faire frapper et bousculer par eux. Jusqu'à inventer ces jeux baptisés le petit pont massacreur ou le marteleur pour ritualiser leur entrop de jouissance. A considérer autrement le fait qu'ils choisissent le mimétisme social et reproduisent énervement, excitation, frénésie de leurs copains de classe sans être, en quoi que ce soit, concernés par les causes de la réaction première. Lacan ne décrit-il pas les « tapes et les coups » des enfants comme quelque chose qui peut être de l'ordre de la « dialectique des identifications ³¹⁷ ». Quelque chose qui au final permet aux pulsions dont les élèves débordent de se loger dans une relativité sociale.

Aucun objet ne peut satisfaire la pulsion, la pulsion n'a pas d'objet, elle tourne sur elle-même. Elle est d'autant moins « axée » qu'elle perturbe même la validité du schéma oedipien qui avait plongé l'enfant dans ce que Freud nomme la phase de « suspension ». Cette phase se caractérise, entre autre, par une suspension quant à la question du désir envers ses parents, et quant à la sexualité. La psychanalyse considère que l'adolescence, à cause du surgissement pulsionnel est le moment d'une « reconfiguration » du scénario oedipien. Cette vision éclaire peut-être, certains actes et certaines paroles d'élèves.

2.2.5) Une résurgence de l'oedipe

On peut, avant d'envisager un développement clinique, préciser ce qu'il en est de ce que Freud a nommé le complexe d'Œdipe pour élaborer un passage de la vie du sujet.

³¹⁶ J Lacan, *Autres écrits*, L'étourdit, p 495.

³¹⁷ J Lacan, *Écrits*, L'agressivité en psychanalyse, p 112.

Il a extrait du mythe Grec le désir de l'enfant de tuer son père pour prendre sa mère pour femme. Dans un scénario familial, le fils prend sa mère comme objet d'amour (il voudrait l'avoir) et son père comme idéal (il voudrait l'être (comme lui)).

Mais, ce n'est pas parce que le sujet a des désirs sexuels pour ses parents que l'oedipe s'organise. C'est parce que, dès avant sa naissance, le sujet a été objet de désir de ses parents. Lacan parle de « dette symbolique contractée avant de naître ³¹⁸ ». Il n'y a donc pas de stade préoedipien, l'oedipe est « toujours déjà là ».

Après le stade du miroir l'enfant, se concevant dissocié de sa mère, ne désire plus seulement être nourri et touché par sa mère, mais aussi être l'objet du désir pour sa mère et ainsi continuer à jouir d'elle. Cette perception de son caractère séparé de la mère, engage l'enfant à désirer être son complément, son phallus (dit Lacan, à entendre comme le signifiant maître, ce qui désigne l'objet *a*), pour que leur symbiose reste aussi forte qu'aux temps premiers. C'est dans ce nouveau nouage que se joue l'Oedipe tel que Freud l'a décrit. En effet, l'intervention du père va priver l'enfant de cette possibilité. En interdisant à l'enfant d'être le désir de la mère et en lui interdisant, par la même, de jouir d'elle, la voix du père conforte la nécessité pour l'enfant d'entrer dans le symbolique

Le fils remarque que le père lui fait obstacle en formulant la loi de l'interdit de l'inceste. Dans le cas d'un oedipe « réussi », le fils va prendre un (d') autre(s) objet(s), en donnant ainsi une voie sociale à son désir. Par cela, il renforce l'identification au père qui dans son acte est devenu à ses yeux définitivement tout-puissant.

Lacan a utilisé ce concept pour établir que la voix du père interdicteur signifiait l'entrée pour l'enfant dans le symbolique. La parole paternelle qui signifie la loi signe l'accès à l'ordre du langage. Lacan a baptisé cet acte de « Nom du père ». C'est en lui « qu'il faut reconnaître le support de la fonction symbolique qui, depuis l'orée des temps, identifie sa personne à la figure de la loi ³¹⁹ », dit-il. On notera que cette parole d'autorité ne peut être entendue que si la mère, aussi, la reçoit et laisse le père faire la castration symbolique qui distingue enfant et phallus.

C'est par ce deuxième élément, après le stade du miroir, que l'enfant « s'individue ». Il accède au monde par le symbolique, par la parole de l'Autre. Il s'identifie au père et se repère lui-même par relativisation.

³¹⁸ J Lacan, *Écrits, Fonction et champ de la parole et du langage*, p 278.

³¹⁹ Id, p 278.

Mais pour que la parole du père soit reconnue comme représentant de la loi, il faut qu'elle soit reconnue comme telle par la mère. Lacan précise que « le père n'est présent que par sa loi qui est parole et ce n'est que dans la mesure où sa parole est reconnue par la mère qu'elle prend valeur de loi. Si la position du père est mise en question, l'enfant demeure assujéti à la mère ³²⁰ ». En d'autres termes, si l'enfant, par la parole de la mère, s'identifie au père, il amorce le déclin de l'oedipe par la voie de l'avoir-le phallus- et pas par celle de l'être-un phallus pour la mère. Ne pourrait-on pas alors penser que certains élèves sont calés dans l'imaginaire (et dans le Réel de leurs corps) parce qu'il y a eu quelque chose qui a entaché, du côté de la mère, l'acceptation de la parole du père comme écart à la satisfaction immédiate? Ne pourrait-ce pas être un « non dit », un « non-entendu » ou un « entendu ou dit-de-tel-sorte-que » familial qui pourrait expliquer un certain rapport aux paroles d'autorité? Une parole qui n'aurait pas été entendue comme celle disant la loi de l'interdiction de la satisfaction immédiate? Cette prise en compte de ce lien au symbolique ne pourrait-elle pas être envisagée comme un élément pour étayer et comprendre les chemins de passage dans le tout Réel ou dans l'imaginaire exclusives qu'empruntent certains élèves?

Dans le schéma oedipien, la loi du père identifiée à sa parole est en quelque sorte libératrice. Elle permet le passage au registre symbolique, en même temps qu'elle est organisatrice. L'enfant n'est plus constitué seulement par son image et par son désir, il l'est par la parole du père qui a, en quelque sorte, symbolisé son désir. Qui l'a borné à la loi du langage.

Ne pourrait-on, à la lumière de ce concept, envisager autrement certaines conduites des élèves quand ils sont autrement dans le rapport à la loi, dans le rapport à la parole de l'adulte qui incarne cette loi? Parce que les élèves, ça coince, chacun à sa manière, dans le rapport à la loi. La loi de l'Autre n'a pas droit de « cité ».

Loi, s'entend bien sûr, ici, au deçà des instances juridiques ou morales de la société comme ce qui permet au sujet d'être organisé dans son rapport à l'Autre. Ne peut-on pas concevoir que certaines conduites motrices et verbales seraient des moyens pour les élèves d'expérimenter un autre rapport à la Loi? Ne pourrait-on pas concevoir certaines prises de position dans la langue ou par les corps comme des essais pour s'établir comme sujet et pas comme objet? Ne peut-on pas envisager que le gymnase et son « espace » soient l'endroit où certains élèves demandent à se voir signifier leur manque à être? Les conduites

320 J Lacan, Le Séminaire livre V, Les formations de l'inconscient, 1956-1957, Seuil, Paris, 1998, p33.

d'affrontement avec le professeur ne pourraient elles pas être lues comme des solutions pour sortir du giron maternel ? Certains élèves témoigneraient en quelque sorte du fait qu'ils ne sont toujours pas séparés de leur désir de jouissance absolue, qu'ils sont toujours individués uniquement par l'imaginaire. Ce scénario pourrait alors expliquer certains actes, en mots et en gestes. Ces effets de Réel témoignant qu'une part du sujet n'a jamais été croisée par du Symbolique.

L'expression « nique ta mère ! » dont les élèves usent avec une très grande fréquence ne pourrait-elle pas alors être entendue comme le symptôme de cet Oedipe qui n'a pas été résolu par la voix du père ? Niquer sa mère serait la preuve que la castration n'a pas été faite par le père. En s'envoyant cette insulte ne disent-ils pas à l'autre qu'il n'est pas encore un sujet, un homme, « libéré » au sens où il ne peut que désirer « niquer » sa mère. Ne se renvoient-ils pas à un état d'avant le symbolique, à un état où le sujet n'est pas autre chose que l'objet maternel et dans lequel la mère est l'objet du sujet ?

S'il y a quelque chose lié à l'oedipe dans les conduites de certains élèves inédits, il ne s'agit pas de prétendre que des relations entre le sujet et la Loi symbolique n'ont jamais existé. La loi du père a été dite, elle n'est pas forclosée. Elle est « simplement », par effet d'adolescence et de contexte, absente. Elle est à restituer. Ce qu'il en est de l'ordre de la loi ne peut être conçu que comme un rappel à un sujet de ce qui s'est déjà passé par la parole comme organisateur du monde à un moment donné de sa vie. Si le sujet perd ce rapport au signifiant Maître, il n'entre dans le symbolique que par une série d'identifications imaginaires. Il s'identifie à tous les re-pères sociaux qui gravitent autour de lui. A commencer par ceux qui sont les plus proches de lui, les plus ressemblants, ses pairs, dénommés par Lacan « les petits-autres ». Un professeur remarquait à ce propos « *ces élèves, ils ne nous calculent pas, il n'y a que les relations entre eux qui leur importent. Faut qu'ils soient vus par les autres. Ils sont tout le temps ensemble, même pendant la récréation par exemple, ils se téléphonent* ».

Ce rapport « manquant » à la parole de la loi est peut-être lié à ce que JA Miller nomme « la chute des pères ». En effet, si le père est celui qui impose son désir à tous les autres et par la voix duquel « s'opère la normalisation du désir dans les voies de la loi³²¹ » comme le dit Lacan, on peut penser autrement les causes de certaines conduites qui toute

321 J Lacan, Le Séminaire livre X L'angoisse, 1962-1963, Seuil, Paris, 2004, p389.

jouissance dehors, ignorent la parole du professeur, qui tente d'instaurer dans le social un rapport à la loi.

Mais, là encore, si cette normalisation manque, elle n'est pas forclosée. Ce ne sont pas les mères ou les pères qui manquent. Ils sont là. Plus ou moins, plus ou moins las. Ce qui manque semble être leur tribut dans la médiation au symbolique et à l'imaginaire. Ce père « qui pue la défaite³²² » évoqué par Lacadée, ne peut pas servir pas son rang. Comme s'il faisait défaut dans ces fonctions. C'est peut-être l'absence de parents symboliques et imaginaires qui font défaut à des élèves « inédits ». Si le seul vrai besoin spontané d'un enfant est de devenir grand, ceux que j'ai croisés, ne désirent plus le faire « comme papa ». Le père, pour beaucoup d'élèves, n'est plus un modèle, un d'entre eux disait comme sa vérité « *mon père a moi il est nul* ». Ce père « zéro » est sûrement un point important des leçons désordonnées sur lequel il faudrait se pencher.

C'est peut-être pour cela que quand un professeur décide de prendre un peu de ce rôle du père, il peut se heurter à des réponses déstabilisantes. Un élève du collège Jean Macé expliquait à propos de son professeur d'EPS, « *...il se prend un peu pour notre père. Bon mon père a moi il est nul. Si ça peut lui faire plaisir, je lui laisse* ». Si le professeur doit copier un modèle, ce ne doit pas être le père : « *un bon prof c'est quelqu'un qu'est pas comme mes parents. Il doit expliquer et pas me laisser sans dire quoique ce soit* » précisait un de ses camarades.

Si un « appui leur manque »³²³ comme dit F Ansermet, c'est peut être parce que ces élèves ne peuvent « pas trouver une place dans ce qui leur préexiste³²⁴ ». Dans leur famille, au-delà du cercle familial intime, dans leur ville au-delà des bâtiments du quartier, ils ne sont pas « subjectivables dans le désir de l'Autre³²⁵ », car leur lien symbolique à cet Autre est coupé par le lien imaginaire qu'ils ont établi avec la réalité de leurs quotidiens. Ce postulat fait que, non seulement ils ne font pas partie du réseau des symboles sociaux, ce qui d'emblée les exclut de la culture scolaire, mais en plus, ils seraient des élèves poussés « hors symbolique » dans leur rapport à l'autre.

Le psychisme humain est ainsi fait que ce manque implique un retour symptomatique. Un retour dans le Réel, par le Réel, de ce qui n'a pas été symbolisé. Le joint entre l'adolescence et l'EPS représente alors une opportunité pour que ce trou puisse

³²² Op cit, p 332.

³²³ F Ansermet, Clinique de l'origine, Payot, Lausanne, p 65.

³²⁴ Id.

³²⁵ id.

envisagé d'être comblé. Pour que ce vide dans lequel il perçoit confusément être ne puisse être perçu comme impossible à remplir autrement qu'en compagnie de ses pairs régis par le même registre de manque.

Que faudrait-il alors proposer comme EPS, comme place pour le professeur d'EPS, pour que le temps du gymnase puisse jouer sa partie dans la structuration des élèves ? Nous verrons, dans la partie suivante, qu'en acceptant de se donner en re-père, (père re-disant la loi) les enseignants peuvent tenter d'organiser les débordements pulsionnels des élèves de façon moins explosive et moins agressives.

Cette problématique engagerait également sur la voie d'une rencontre avec les parents des élèves. Qu'en est-il dans les contextes où sont rencontrées les conduites les plus désordonnantes, de la voix de la mère ? Pourquoi ne porte-t-elle pas ses fruits ? Est-elle autorisée ? Est-elle prononcée ? D'où vient ce qui semble un refoulement du Nom-du-Père ? Pourquoi, si c'est le cas, les mères font-elles fi de la parole du père ?

Les élèves qui n'ont pas (re)connu le nom/n du père sont peut être à entendre comme des sujets, en proie au Réel de l'adolescence de façon encore plus angoissante que ceux qui ont pour le recouvrir, la voix du père. Cette proposition permettrait de comprendre pourquoi en parallèle les professeurs qui proposent une incarnation du nom du père, faute d'écho à leurs paroles, errent aussi. Un jeune professeur notait que « *dès qu'on se pose en législateur, on se fait renvoyer dans son coin* », comme pour poser l'autre versant de la parole d'un élève : « *des fois il se prend pour notre père, il nous fait la morale, il veut qu'on lui parle, c'est pas bon ça* » qui lui distanciat bien les deux rôles.

La reviviscence de l'Edipe, comme un des points de la traversée de l'adolescence, exacerbé par le contexte de l'EPS, qui oblige à se confronter à la loi du corps, à la loi des sports et à la loi de l'adulte, entraîne chez certains élèves des conduites et un discours qui ne sont pas sans rappeler celui de l'hystérique tel que l'a présenté Lacan dans sa théorie des quatre discours.

2.3) L'hystérisation des élèves et de leur discours

« Où sont passées les hystériques de jadis...³²⁶ », se demandait Lacan. On serait tenté de lui répondre dans les classes en désordre des collèges. Les discours et les actes que j'ai

³²⁶ « Conférences sur l'hystérie », Bruxelles, 1977, publiées dans Quatro, N°2, 1981.

vus, dont parlent les professeurs et sur lesquels les élèves, finalement, peuvent fort peu dire tendent à laisser penser que les élèves, mais aussi les enseignants en contrecoup, sont dans des positions hystériques. Cette réponse demande deux précisions.

D'abord, établir en quoi les attitudes des élèves ont des similitudes avec les comportements décrits par Freud et Breuer³²⁷, en présentant brièvement cette notion.

Ensuite préciser en quoi ces élèves parlent (et agissent) depuis le discours de L'hystérique tel que l'a défini Lacan. Les élèves inédits semblent un paradigme qui réunit ces deux éléments. En fait cette association pourrait permettre, en utilisant la théorie des quatre discours telle qu'elle a été présentée, de comprendre les attitudes et les mots des élèves comme quelque chose qui spécifie une position particulière dans le lien social et pas comme quelque chose qui serait de l'ordre de la pathologie socio-psychologique. En exposant cette proposition, je vais tenter de montrer quel a été mon chemin pour essayer de faire face à ce que je ne comprenais pas des conduites des élèves et à mon incapacité à aider les enseignants à faire leurs cours depuis le discours du Maître ou de l'Universitaire.

En parlant d'hystérie, les emportements des élèves vont être reçus, non du point de vue descriptif de leurs conduites, mais du point de vue de leur lien à l'Autre, en tant qu'il est déclencheur de ces conduites surprenantes.

2.3.1) De l'hystérie

Freud et Breuer identifient l'hystérie comme « la manifestation de symptômes qui ne mettent pas directement la vie en danger, mais qui altèrent le rapport au monde³²⁸ ». Cet état est « l'expression d'émotions exagérées qui se traduisent par des moyens inaccoutumés³²⁹ ». Ils ajoutent, « dans ses manifestations, l'hystérie ne permet pas au sujet d'avoir conscience de son mal³³⁰ ». Certains élèves sont, comme les hystériques de Freud, une « chose fâcheuse » pour l'école. En l'état actuel des choses, ils semblent comme le « échapper aux efforts de l'institution pour les prendre en charge... ils ne peuvent être approchés avec les moyens dont nous disposons³³¹ ».

327 J Breuer, S Freud; Etudes sur l'hystérie, 1895, PUF, Paris.

328 S Freud, Cinq leçons de psychanalyse, 1924, Payot, Paris, 1966, p 10.

329 id, p 18.

330 id, p 20.

331 Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse 1933, Folio, Paris, 1987, p 425.

L'hystérie freudienne est le résidu corporel d'un trauma (en tant que trace d'un traumatisme), cela implique chez un sujet des dysfonctions physiques sans raisons « médicales ». Une partie du corps est le lieu de résurgence d'un traumatisme refoulé. Ne pourrait-on envisager que certains élèves vivent, en EPS, par l'EPS, cette réapparition sur tout leur corps, par tout leur corps ?

C'est l'écart entre ce que montre le sujet comme perturbations et l'état de son système nerveux et physiologique qui interroge le médecin. Ce que disent ou font parfois les élèves en cours peut être assimilé à ces perturbations bloquantes et incontrôlées.

Les conduites des élèves laissent les professeurs pantois. « *Ils vont bien, je veux dire, ils sont normaux, je n'arrive pas à comprendre pourquoi ils font ça, pourquoi parfois ils disjonctent* », dit l'un d'eux.

Cette incompréhension fait que si « le symptôme d'hystérie touche peu le malade, il touche beaucoup le médecin ³³² ». Car en présence des troubles hystériques, son savoir, sa science, le laisse sans secours, incompetent. Les hystériques perdent ainsi la sympathie du médecin, comme les élèves perdent celle des professeurs. L'un d'entre eux avoue son désarroi : « *Moi je laisse un peu tomber. Je le dis hein ! ...je ne comprends rien, ils font n'importe quoi, alors des fois, j'abandonne. Je les laisse faire.* »

Les élèves semblent alors considérés comme des hérétiques transgressant à la fois les lois du genre humain (se tenir correctement en société) et l'obligation morale de guérir (de réussir à vouloir changer de conduite). Les élèves (malades) semblent apparaître aux yeux des professeurs comme les seuls responsables, et finalement les coupables. Une professeur dit : « *Je ne peux pas tout prendre en charge. Ils sont comme ça, ce n'est pas de ma faute ? Je fais de mon mieux, mais peut-être qu'on peut rien y faire. Je ne crois pas qu'au fond, je peux les changer.* »

Comme les médecins de Freud, les enseignants d'EPS face à des élèves qui les boutent hors de leur savoir, se sentent dépossédés de la complétude de leur action et sont tentés de déclarer ces élèves hérétiques. « *Je ne m'attendais à rien, et je ne suis pas déçu* », dit un professeur en écho.

Car finalement, malgré leur statut de pédagogue qui les empêche de le faire ouvertement, ils admettent, que le non apprentissage des élèves est dû à un manque de bon vouloir, de qualités physiques et intellectuelles ou à un manque d'habitudes socio-familiales.

³³² S Freud, Cinq leçons de psychanalyse, 1924, Payot, Paris, 1966, p 11.

D'autant que, au-delà de ne pas vouloir apprendre l'EPS, les élèves montrent aussi en agissant comme ils le font parfois, qu'ils ne veulent (même) pas apprendre pour faire plaisir au professeur. Cette relation en miroir est celle que décrivent beaucoup de professeurs, l'un d'entre eux énonce pour illustrer cela : « *Je ne vois pas pourquoi, je faisais un effort alors qu'ils n'en font pas.* » Alors, comme les médecins, certains professeurs les accusent d'exagération, de simulation, et les punissent en leur retirant leur affection, « *il y a des classes que je n'aime pas. Faut être réaliste. Ils m'aiment pas, je leur rends bien* », dit l'un des professeurs.

L'enseignement de la psychanalyse permet de se positionner d'autre manière face à ces constats. Les élèves que j'ai rencontrées et qui ont impulsé mon déplacement avaient induit cette circonstance de « désamour ». Elles venaient en cours pour faire des scandales, arrivaient en retard, avaient des attitudes provocatrices et agressives, mais elles venaient. C'est le cadre de l'option facultative d'EPS qui m'a sûrement permis d'entendre qu'elles ne venaient pas pour le contenu du cours, que visiblement, elles rejetaient, mais pour le lien qui nous unissait. Cette promotion, « que je n'aimais pas », pour laquelle j'étais en train de me dire que je n'allais plus faire d'effort, puisqu'elle n'en faisait pas, a pris une autre couleur sous l'éclairage du désir.

La psychanalyse en effet, nous enseigne que l'hystérique a une position désirante. Et Lacan nous avertit que « le désir de l'hystérique est dans une position telle que lui dire "voilà celui, celle ou ce que vous désirez" est toujours une interprétation forcée, inexacte, à côté ». Il poursuit en précisant que par ailleurs, « le désir de l'hystérique n'est pas un désir d'objet mais un désir de désir ³³³ ».

Le postulat de Freud repose sur le fait que les crises d'hystérie sont liées à des désirs sexuels non réalisés. Les hystériques se réfugient dans des pathologies où la jouissance de leur symptôme compense celle qui ne leur est pas autorisée dans la réalité. L'adolescence peut donc, à cette lumière, être vue comme l'archétype du moment où le désir sexuel est fort et où il ne peut pas (encore) être réalisé. Philippe Cousty évoquait cet élève qu'il avait rencontré et qui lui confiait qu'en entrapercevant la bretelle de soutien gorge d'une camarade, « *il devenait énérvé*³³⁴ ». P. Cousty précisait ensuite comment cet énervement se retournait contre le professeur qui tentait un rappel à l'ordre.

³³³ J Lacan, Le Séminaire livre V, Les formations de l'inconscient, 1.956-1957, Seuil, Paris, 1998, p 407.

³³⁴ Colloque du CIEN, Paris 2006, non publié.

De même, le fait que les élèves ne soient jamais satisfaits de ce qu'ils ont à vivre en cours peut prendre une autre dimension si on le rapporte à l'hystérie. Un professeur disait de ses élèves qu'ils n'étaient « *jamais contents* » et un autre précisait « ils sont *insatisfaisables, enfin je ne sais pas si ça existe, mais je veux dire qu'on ne peut pas les satisfaire. J'ai l'impression que quoi que je leur propose ça ne va pas.* »

On sait avec la psychanalyse que l'hystérique crée de toutes pièces sa propre réalité dans un fantasme où la jouissance ultime se dérobe (sous le coup de la loi du surmoi qui l'empêche). Il est donc foncièrement et éternellement insatisfait puisque son désir ne se réalise jamais pleinement.

Le désir de l'hystérique ne se réalise qu'avec des fantasmes (plus de jouir) et à travers de symptômes (jouissance phallique) qui se répètent dans ce que Lacan a nommé « l'automatisme de répétition ». En se souvenant de ce qui a été avancé sur la répétition, ne peut-on pas envisager que certaines conduites des élèves, qui se répètent ne soient pas de l'ordre du renouvellement ? Ce sont les professeurs qui disent que les élèves font toujours pareil. Mais leur dit laisse entendre que s'ils trouvent toujours la combine qui leur permet de faire déraiper le cours c'est toujours d'une façon différente. Quand un professeur dit « *ils trouvent mille et une façon de perturber le cours* » et qu'ensuite il ajoute « *c'est leur truc de mettre le cours en l'air* », ne livre-t-il pas que dans ce « *truc en l'air* » se joue la position de sujet des élèves ? Que dans ce truc s'exprime leur position au monde qu'ils ne peuvent dire que sur le mode hystérique, c'est-à-dire, poussé par leur désir tel que nous l'avons montré avec les schémas de Lacan ?

2.3.2) Depuis le discours de l'hystérique

Les attitudes et les paroles des élèves ne remplacent pas un dit par un autre, elles ne changent pas un acte pour un autre. Elles laissent, sous des formes différentes (des dire ou des actes fantasmatiques ou symptomatiques) réapparaître un dit (dans les dire et dans les faire) identique.

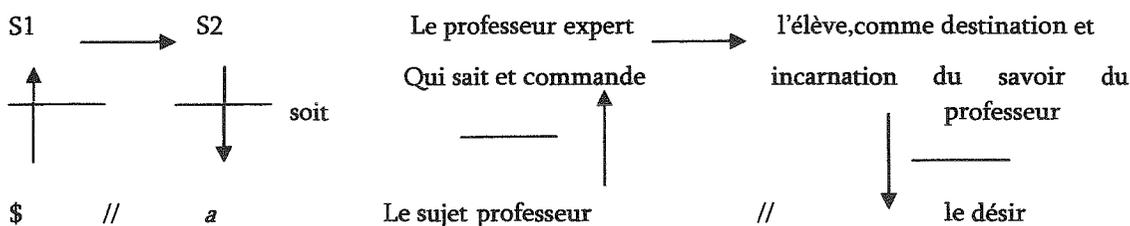
La réalité des leçons est différente à chaque cours, les néos le disent. On peut penser toutefois, que le signifiant maître, dans les différentes rencontres avec le professeur, est le même. Ce qui apparaît comme flagrant, c'est que ces hystérisations sont dites depuis le même registre de discours. Depuis le discours de l'Hystérique. Cette position peut alors être prise et tenue en écho au discours du Maître, celui tenu par le professeur.

Si Freud a dégagé la vérité de l'hystérique et lui a donné son droit dans la société, Lacan, nous l'avons dit plus tôt, a posé l'hystérie comme un certain type de lien social. Dans son quatuor de « discours » le discours hystérique est le troisième discours. Il est celui qui s'oppose au discours Universitaire et à celui du Maître.

Il est causé par le désir (*a*) et pousse le sujet (\$) à agir. En s'adressant à l'autre, le sujet fait fonction de maîtrise et s'adresse d'égal à égal au signifiant maître en face de lui (S1). Cette circulation au final, produit l'impuissance du savoir. Le schéma de Lacan montre bien que S2 est barré, en position de produit, inaccessible.



Le sujet, ses symptômes, son fantasme, sa jouissance sont en position d'agent. Poussés par le désir et c'est de cet équipage que le sujet s'adresse au maître. En fait, dans ce discours, fait retour ce que le discours du Maître a fait refouler, le désir.



Il s'agit, dans le discours de l'hystérique, de tenir une place qui, non seulement ne conforte pas le savoir du maître, ne le reprenant pas en écho comme l'attend l'institution scolaire, mais qui le conteste par l'argument où il défaille, le désir. La photo de Cohn Bendhit en couverture du Séminaire XVII, l'Envers de la psychanalyse, dans lequel Lacan a présenté sa théorie des quatre discours, illustre bien cette position d'un « élève » qui se dresse face au professeur.

On pourrait dire que le discours de l'Hystérique est le symptôme du maître et de tous ses signifiants. Le sujet poussé par le désir, révèle l'état du maître. Un professeur le dit en le regrettant : « *en faisant tout le temps de l'autorité, je me sens vraiment prof, mais*

bon...». Or son pouvoir et son savoir sont lacunaires, inopérants face aux discours des élèves. Le maître est, on le voit sur le schéma de la page précédente, privé de l'accès à l'objet *a*, qui est barré (en position de produit, et de fait inaccessible).

La psychanalyse nous enseigne que l'hystérique interroge le maître (S1) en lui demandant « montre-moi que tu possèdes le savoir et le pouvoir ! ». Ces deux attributs sont à considérer alors comme le phallus imaginaire, comme ce qui instaure celui qui les détient dépositaire des outils de la Loi. Cette demande s'adresse aux hommes, comme aux femmes, qui prennent la position de maîtrise. La position phallique n'est pas affaire de pénis. Préciser cet élément ne semble pas sans intérêt en EPS, où la position féminine est un peu décalée par rapport aux autres disciplines scolaires. Gabrielle explique que « *en tant que femme prof d'EPS cela dit, on a le beau rôle. On s'en sort mieux parce qu'on ne rentre pas dans les clichés qu'ils ont des femmes. Je sais que j'ai eu moins de problèmes avec des élèves réputés misogynes que des collègues d'histoire-géo ou d'espagnol. Visiblement, ils doivent trouver un peu plus de masculinité, je ne sais pas, on est sur leur terrain du sport, du physique. Je connais plein de collègues filles qui réussissent à la jouer autoritaire, macho quoi.* »

En positionnant les élèves dans le discours de l'Hystérique, on ne les fige pas à cette place. On a vu avec Lacan que le sujet, dans le lien social, circule dans les quatre discours. Cependant on peut envisager que dans le cadre de la leçon d'EPS, les élèves tiennent cette place de façon plus fréquente et plus intense. D'autant plus, pourrait-on penser, qu'en face d'eux les professeurs tiennent celle du discours du maître avec la même intensité. Le professeur d'EPS d'Hanna et Lorenn dit comment les deux jeunes filles s'opposaient à tout ce qu'il disait depuis le discours du Maître. : « *Elles trouvaient tout le temps quelque chose à redire. Jamais contentes, que je les encourage, que je les booste, que je les engueule, elle étaient toujours en train de s'opposer. Mais je me suis demandé si elles ne faisaient pas ça juste comme ça. Plus je leur disais de faire quelque chose, plus elles râlaient.* »

Considérer cette dialectique pourrait laisser imaginer qu'en acceptant de changer de position, par jeu de miroir, le professeur permettrait, obligerait presque, l'élève à lui aussi permuter. En quittant le discours qui exhorte à faire plus, qui commande de faire, on pourrait peut être s'attendre à recevoir des réponses des élèves qui ne seraient plus dans le registre hystérique.

L'éclairage apporté par cette proposition ne permet-il pas également d'entendre que les élèves qui disent qu'un bon professeur est « *celui qui sait tout et qui se fait bien*

respecter» n'avouent pas autre chose que la demande de preuve de ce savoir et de ce pouvoir. En considérant leurs conduites comme leurs solutions pour trouver chez le professeur cette qualité de « bon prof » garante de son statut de maître, ne pourrait-on pas envisager d'autres formes de réactions à leurs conduites que celles qui passent par les punitions ou les exclusions ? Ces choix pédagogiques, en se reposant dans le discours du Maître, ne font que renforcer le désir des élèves de le défier, de le rencontrer.

Ne peut-on imaginer qu'en provoquant les professeurs ils appellent à un autre type de réponse ? Cette piste d'une réponse alternative est peut être à creuser, d'autant que, comme le dit un professeur « *ils ne savent pas ce que c'est un adulte qui n'est pas dans un rapport de supériorité ou d'autorité avec eux. Ils ont que ça les claques, les punitions, les engueulades,...avec les pions, avec les profs, avec les parents, avec la police.* »

Mais, à cette demande, la psychanalyse dit que le maître ne peut pas répondre en totalité. De la parole non formulable, non montrable du discours de l'Hystérique, est produit finalement un savoir sur l'impossible du maître (S2). C'est, nous l'avons vu, ce qu'expérimentent les néo-titulaires

C'est en cela que, pour Lacan, le discours hystérique est le symptôme de la castration du maître. Cette considération colore différemment les attitudes des élèves dans le gymnase. Les « *emportements caractériels* » d'Hanna, tels qu'ils sont décrits par son professeur, le remettent en face de ce qu'il ne sait pas affronter, de son impuissance qu'il formule en disant, « *c'est impressionnant, en fait au début je ne savais pas comment m'y prendre avec elle* ».

On peut aussi avancer que dans la demande de preuve de ce savoir et de ce pouvoir magistral, l'hystérique attend un plus de connaissance sur lui, sur ce qui l'anime et le divise. Il espère ce savoir du bon professeur « *qui sait bien nous dire* » comme dit un élève. Le reproche que fait Lorenn à son professeur « *il ne s'occupe pas de nous aider ou quoi* », dit bien où elle place ses attentes par rapport au rôle de l'enseignant. Mais son « *ou quoi* » montre que ce dont elle voudrait qu'il s'occupe, elle n'en sait rien.

Ce que Freud avait posé, et que Lacan a développé, c'est qu'un savoir, autre que le savoir universitaire, peut être produit sur la vérité « mi-dite » contenue dans le discours de l'hystérique. C'est en cela, dit le dictionnaire Bordas, que « le discours de l'hystérique a pour

caractéristique de substituer en tant que « production » le savoir S2 au plus de jouir *a* du discours du Maître ³³⁵».

On peut émettre l'hypothèse que devant l'absence de réponse tangible du maître, un élève « hystérisé » réutilise ce que lui a procuré son discours hystérique, un certain savoir sur lui en tant que sujet social, en tant que sujet d'opposition à l'autre, en tant que sujet de sensation. Et que, fort de ce savoir, en tant que S2 dans le schéma ci-dessus, il construise une connaissance « autoréférée » de son lien aux autres. Le discours de l'hystérique pourrait alors être pris comme ce qui permet au sujet de justifier son lien aux autres depuis l'endroit de sa propre expérience, depuis ce qu'elle produit comme savoir propre ?

C'est cette suffisance du ressenti, ce discours du ressenti, des émotions vérités, qui fait que dans notre société on ne s'autorise plus que de soi même, que de ce que l'on ressent. C'est l'argument de nombreuses émissions de TV, qui érigent en vrai la vérité d'un « témoin ». Le dire d'un sujet est alors authentifié par le dire d'un invité expert. Le discours du Maître authentifiant celui de l'Hystérique.

Le règne médiatique de l'opinion promeut le sentiment des élèves quant à la recevabilité de ce que les élèves ressentent du cours, des émotions qu'ils ont vis-à-vis du professeur. Une telle perception colore les liens entre le sujet et les autres et compromet la recevabilité de la parole des parents et des professeurs. Mon avis vaut autant que celui des autres, il vaut au même titre que n'importe qui, mon ressenti est le seul que je m'autorise à accepter. Pour être entendu et cru, il faut être expert. Seule la qualité d'expert, qui n'est plus donnée par le savoir de l'Université mais par celui de l'Imaginaire et des médias, permet à une parole d'être entendue et acceptée comme faisant autorité par d'autres.

Cette relation nouvelle engage à penser d'une façon différente la position d'enseignant qui a, en quelque sorte, à faire ses preuves pour être institué comme figure d'autorité. Un professeur précise que « *on a pas de statut, pas d'autorité, on représente rien. Ce n'est pas avec ce qu'on gagne qu'on est leurs idoles. Ce n'est pas avec ce qu'on leur apprend qu'ils vont gagner leur vie. On doit faire nos preuves, leur montrer qu'on sert à quelque chose* ». Et un autre enseignant de souligner que cette mise en doute du statut de maîtrise prend d'autres proportions en EPS. « *Je dois savoir tout faire, toutes les APSA, ma compétence, elle est là-dessus. Sii je sais faire, ils suivent sinon, faut ramer. Quand j'ai marqué un point en badminton, là ils m'écoutent. Ils ne t'accordent aucun crédit d'avance. Faut prouver que tu sais comment faire en le faisant. A chaque leçon. Si je me contente de*

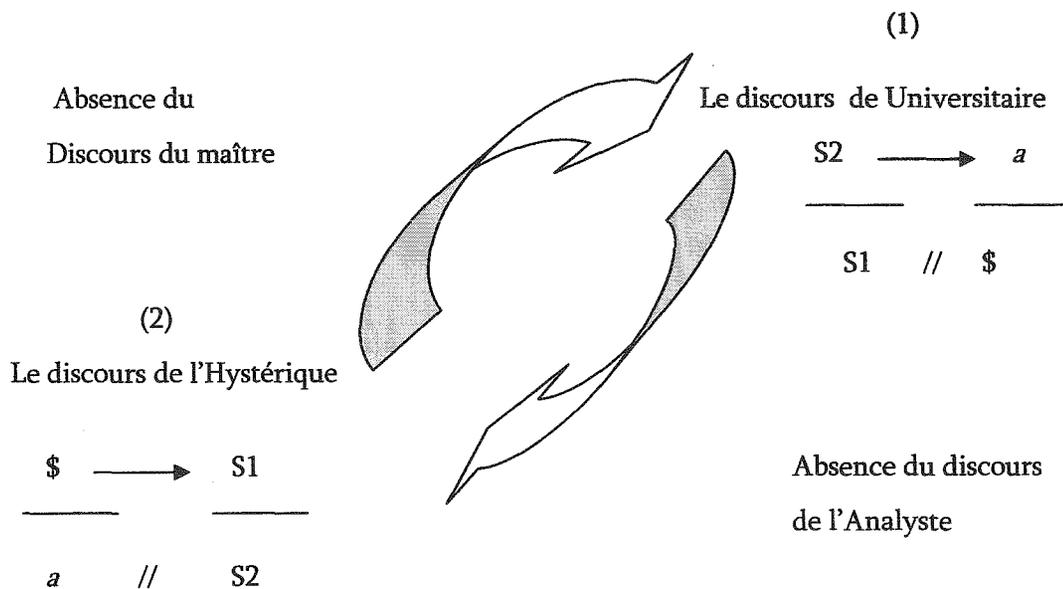
³³⁵ Sous la direction de Pierre Kaufmann, Dictionnaire Bordas, L'apport freudien, pour une encyclopédie de la psychanalyse, 2003, p 224.

leur dire, c'est comme ça que tu dois faire, il y a boycott. Ils arrêtent, ils partent du cours. C'est fou. Ce que je dis ne compte pas, il faut que je le fasse.»

Dans la ligne de ce qui vient d'être avancé, le savoir produit par le discours hystérique devient l'agent d'un discours complémentaire, par le jeu de la chaîne des signifiants. Dans une relation de binôme, on peut concevoir que le discours hystérique érige le savoir produit par son discours propre (S2), au titre d'agent d'un autre discours. Un discours qui aurait de fait la structure du discours de l'Universitaire.

Ce savoir intime et cette connaissance, produisent du ressenti et autorisent le sujet à s'instituer expert. Ils lui permettent de parler depuis un discours qui, par ses traits d'expertise, justifie les dires et les conduites initiales. « Si je fais ça, si je dis ça, c'est parce que je sais que c'est bien, parce que j'ai ressenti que c'était comme cela qu'il fallait faire ou dire ».

C'est un discours de l'Universitaire « factice » (1), puisque fondé sur aucun savoir universitaire, qui prend alors, dans un tableau à deux pôles seulement, et en diagonale, le relais et le secours du discours de l'Hystérique (2).



Dans cette relation binaire, le produit du discours de l'Universitaire c'est du sujet (\$), qui, en reprenant sa place d'agent, se réengage dans un discours de l'Hystérique.

C'est peut être cette dialectique qui pousse certains élèves à ne se référer qu'à eux dans leur rapport aux autres. De leurs propres expériences, ils tirent un savoir qui devient référent et qui justifie des actes et des dires hystériques, à leur tour terreau de ce savoir.

Ne pourrait-il pas être de la responsabilité du professeur de faire coupure dans ce circuit, en proposant des moments où les élèves peuvent parler d'un autre discours ? Les « *leçons n'importe quoi* » inventées par un jeune professeur pourraient donner une piste.

En permettant à ses élèves, une fois par mois, de devenir professeur dans l'activité pour laquelle ils avaient des « compétences », il leur a permis de reparler depuis le discours du Maître et de l'Universitaire. Autour du roller, du skateboard, de la capoeira, de la danse hip hop, du vélo de figure, il a mis les élèves dans les positions où ils devaient tenir des discours qui émettaient un savoir technique et moteur, et obtenir l'attention de leurs camarades. En acceptant lui aussi de changer de position et de « *se faire honte, de se montrer ridicule* », comme il dit, en devenant « *nul en danse, ou en capoeira* », n'a-t-il pas réintroduit l'illustration qu'un adulte, aussi, ça peut être différent, insécure et sans savoir ? Les effets de cette invention ont, dit-il « *changé les choses dans la classe* ».

C'est cette circulation dans les discours comme élément de changement des conduites et des paroles des élèves qui soutient une partie de cette recherche. Ne serait-ce pas en refusant de considérer que les positions d'Hystérie et de Maîtrise sont figées et dévolues que l'EPS pourrait envisager de prendre en charge les élèves dits « difficiles » ? L'unicité de « comportement », comme le disent les programmes, qui caractérise certains élèves n'est elle pas due, aussi, au fait qu'ils ne trouvent en face d'eux que des sujets qui leur parlent depuis le discours du Maître, depuis le discours de l'Universitaire pour leurs professeurs ou depuis le discours de l'Hystérique pour leurs pairs. Un des jeunes skateurs interrogé par ailleurs disait : « *Je crois que je suis le meilleur du collège. Bon, ça change rien, mais ça change tout. On me voit pas pareil, les petits sixièmes, ils me demandent des trucs, je leur donne des conseils, c'est trop fort.* »

En notant combien sa position de « *fort en skate* », en lui permettant de parler d'une autre position, a changé cet élève, on pourrait peut-être envisager d'autres liens entre les « bons en quelque chose » plus âgés, et les « pas encore bons » plus jeunes. Ne pourrait-on envisager ainsi d'offrir aux élèves des issues pour que l'on ne puisse plus parler d'eux, qu'en ne se référant qu'à sa propre histoire et dire comme cette enseignante, « *j'étais bonne élève et 75% de mes élèves sont des cancre qui savent rien sur rien. On est loin* » ? Ne pourrait-on depuis le gymnase leur permettre de construire leur « réputation » sur autre chose que les transgressions, comme le dit Maxime ? « *Tout le monde me connaît, même les profs que j'ai pas en cours, ils me connaissent. Ils m'appellent dans les couloirs, ... En salle des profs on me connaît archi bien. Moi au début ça m'a étonné...ça m'a choqué de savoir qu'ils s'occupent*

des élèves qui sont pas dans leur classe. Ils nous fichent un peu. Je me dis que c'est cuit pour l'année prochaine. Même sans m'avoir eu, ils vont commencer l'année en étant sur moi quoi. Ils vont être sévères parce qu'ils savent que je suis bavardeur, tout ça... Ils vont être méchants, on va dire. Ils vont être énervés sans raison contre moi. » Parce que Maxime le dit, « *après ils sont méchants envers moi. Et alors comme ils sont méchants, moi je les énerve encore plus, je me laisse pas faire. Souvent ils m'énervent moi aussi, y'a pas qu'eux qu'ont le droit d'être énervés. Quand ils me mettent des mots, pour me venger je fais pire.* » Son professeur d'EPS confirme cette inscription pour toujours dans le « personnage » : « *... il est comme la peste. Tous les professeurs le connaissent, même ceux qui ne l'ont pas en cours. Sa prof principale est au bord de l'implosion. Il n'est qu'en sixième, on se dit « qu'est-ce que ça va être en troisième ? »* »

Freud prévenait « il ne faut pas augurer qu'on a beaucoup fait quand on a diagnostiqué une hystérie ³³⁶ », on peut juste s'attacher à ne pas attendre que « la nature » provoque le rétablissement et émettre un pronostic sur les causes de ces symptômes. Le discours de l'hystérique n'est pas à confondre avec l'hystérie, nous l'avons souligné, mais en tenant compte des différents éléments qui ont été avancés, on peut envisager une façon pour que l'EPS croise un peu du discours de l'Analyste. Une organisation pour qu'elle puisse envisager d'être avec ces élèves, un peu moins bancaire.

Cette présentation d'un usage de la théorie des quatre discours de Lacan peut permettre une autre lecture de l'EPS. Celle présentée ici est celle que mon « expérienciation » a rendu possible. Chaque enseignant qui s'engage dans le chemin qui m'a autorisé à la concevoir, celui d'une utilisation pratique de l'enseignement de Lacan, pourra en faire une autre également singulière.

Il semble possible de retenir cet usage de l'enseignement psychanalytique si on remarque que quand l'hystérisation des élèves est moindre, quelque chose s'est noué dans le couple professeur/élève. Les élèves l'appellent « *respect* » les enseignants « *reconnaissance* ». Ce qui me semble d'autres noms pour le transfert et qui apparaît dans les leçons où « *ça passe et pas dans celle où ça clache* », comme dit un professeur, la condition *sine qua non* à l'EPS. Une telle relation n'est pas « *anodine* », comme le dit le professeur d'Hanna et de Lorenn, elle n'est pas établie d'office. Ce que disent et montrent les élèves, ce que vivent et déplorent les professeurs, c'est que ce soient les adolescents qui en décident. Une

³³⁶ S Freud, Cinq leçons de psychanalyse, 1924, Payot, Paris, 1966, p11.

enseignante le dit : « *Ce qui me change, c'est que, enfin c'est dans ma pire classe, c'est que tu peux faire ce que tu veux, s'ils ont pas décidé de t'écouter tu peux t'époumoner en vain. C'est eux qui décident. Je le sens comme ça. Ça, ça m'a surprise.* »

En entendant cette position de « décision du lien » qui se situerait du côté des élèves, la psychanalyse nous permet de lire ce qui ressort des attitudes des élèves, comme autre chose que des manifestations sociocognitives. Elle permet d'entendre que leurs façons d'être sont en grande partie demande. Et que cette demande, malgré toutes les formes ambiguës qu'elle peut prendre, est somme toute, demande d'être aimés. Ne faut-il pas entendre la demande de respect permanente des élèves de cette oreille là ?

2.4) Une demande, somme toute normale

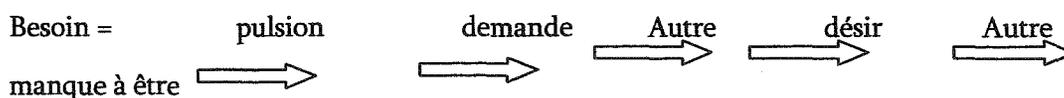
Avant tout, replacer le propos de Lacan en exergue : « la demande porte sur autre chose que sur les satisfactions qu'elle appelle... Elle est demande d'une absence ou d'une présence... elle transmue tout ce qui est accordé en preuve d'amour³³⁷ ». La demande est le signifiant de la recherche de la satisfaction d'autre chose que des besoins. Elle permet, en la prenant en compte, de réintroduire une circulation des discours dans l'énonciation des élèves.

Cette notion semble fondamentale dans la logique lacanienne. Freud a intercalé la pulsion entre le désir et le besoin, Lacan a mis le besoin en corrélation avec le manque. Il a dissocié le désir qui s'origine de la frustration liée à la perte de l'objet *a* » (l'objet petit *a* est la cause supposée de la satisfaction initiale) et provoque le manque. La demande est l'interprétation que l'Autre maternel fait de l'expression du manque créée par le ressenti du besoin. La demande est incapable de dire tout du désir et le fait renaître toujours plus frénétique.

Cette incomplétude de la demande vient du fait qu'elle est de l'ordre du langage. Elle ne peut tout dire du manque créé par le besoin, ni du manque créé par le désir, qui est l'expression de ce qui pousse le sujet vers le souvenir de la satisfaction totale. Car le désir fait suite au souvenir du manque apaisé, complété. Il est l'expression qu'utilise le sujet pour manifester la volonté de retrouvaille avec ce qui a permis la fin du manque.

³³⁷ J Lacan, Les Ecrits, La signification du phallus, p 691.

On peut emprunter la présentation le trajet du besoin à l'Autre à JB Fages³³⁸



Comme on l'a évoqué, l'être humain est un être de langage, et de fait, comme le langage ne peut tout dire, tout de la demande ne peut être dit, et bien sur, tout ne peut en être entendu. On sait par ailleurs que moins une demande est entendue plus elle est insistante. Ne pourrait-on pas alors émettre l'idée que si cette demande qui est une demande d'amour sous toutes ses formes est aussi virulente, aussi incongrue, chez certains élèves, c'est qu'elle témoigne d'un manque dans l'entourage des élèves. Ce manque serait la manifestation de carences à nouer quelque chose du Réel qui les tracasse et des effets du symbolique de la parole dans la relation à l'autre.

En satisfaisant préférentiellement les besoins des élèves, en devançant leur demande par des réponses qui, de fait, n'en sont pas, ne s'expose-t-on pas, en EPS, à la voir revenir toujours et toujours plus fort ? En faisant une lecture attentive des entretiens menés avec les professeurs, on s'aperçoit que si les professeurs demandent souvent, ce mot revient fréquemment dans leurs paroles (32 fois) ce que demandent les élèves apparaît moins. Une fois un professeur dit qu'ils demandent « à être tenus », un autre « du contenu », deux qu'ils demandent « des jeux » et un dernier dit qu'une de ses élèves d'origine africaine, lui a demandé « s'il y avait la mer en Bretagne ». En répondant oui, en apportant une carte de France, en demandant aux élèves d'apporter des cartes des pays de leurs parents ou de ceux où ils étaient nés, ce professeur s'est aperçu qu'il n'était « pas plus ridicule de ne pas savoir qu'il y a la mer en Bretagne que d'ignorer où est le Togo en Afrique. »

Au delà de l'anecdote, on s'aperçoit que ce que demandent « en vérité » les élèves n'est pas évoqué, même dans les discours des enseignants. Simplement peut-être parce que dans leurs pratiques, cela n'est pas considéré. Quand cela l'est, on en reste au niveau du signifié. En ajoutant « Au moins ça nous a permis de mieux faire connaissance dans cette classe », ce professeur, sans l'entendre peut-être, semblait avoir répondu à une part de la véritable demande de son élève en entamant une rencontre grâce à leurs « mères » respectives en les situant sur une carte. En accordant le droit de dire ce qu'ils ne voulaient pas faire comme activités sportives, Gabrielle a fait plus que permettre à ses élèves de

³³⁸ JB Fages, Comprendre J Lacan, Dunod, 1997, p 36.

participer au choix des APSA, elle a entendu leur demande de ne pas être comme elle voulait qu'ils soient. Nous le verrons plus avant.

La demande en psychanalyse est une manifestation du sujet où se loge quelque chose de son désir. En n'y accordant pas d'attention, ne provoque-t-on pas son re-surgissement autre part, sous des formes plus vives qui, elles, ne peuvent pas être ignorées ? Hanna dit à ce sujet que ses prises de paroles dérangeantes sont volontairement tournées vers cet usage. Elle parle « *trop* » dit-elle, dans les cours d'EPS car « *le prof de sport, c'est pas pour gâcher son cours, c'est vraiment parce qu'il nous écoute pas. C'est le seul moyen pour se faire écouter non, de parler ? C'est pas vrai ?* ». Ce passage par le langage est la solution qu'à choisi Hanna, Maxime passe lui par les bagarres et les bêtises, comme d'autres passent par le refus, ou les insultes.

On peut remarquer que la notion de sens, nous l'avons vu, est prise par l'EPS sous l'angle du besoin. Les tentatives faites pour entendre ce que « veulent » les élèves posent que le « donner du sens » est un besoin. Le sens demandé par les élèves est quelque chose qui est hors signification . Un des élèves du collège Jean Macé répondait à un camarade, comme pour poser la dialectique du hors sens et de l'utile, que c'est « *parce que ça sert à rien que moi je kiffe l'EPS, juste que ça soit un moyen de se défouler tout ça, si tu vas par là ça sert à quoi ton foot ?* ».

Or, dans ce qu'ils montrent à entendre et à voir, leur demande est symbolique, elle apparaît comme un appel à pouvoir être soutenus dans leur être, dans leur état de sujet en construction. Hanna exprime son ressentiment face à cela en disant, « *ils croient qu'on n'est pas des personnes parce qu'on est des enfants* ».

Nous avons établi plus haut que ces élèves en tant que sujets désirants avaient des conduites signifiantes dont l'énonciation témoignait d'autre chose que l'énoncé qu'on leur attribue. On peut alors se souvenir le désir n'est présent que sous la demande. En cela leurs conduites, qui n'existent que d'être signifiantes, sont les « signes » d'une demande de quelque chose. En entendant qu'un bon professeur d'EPS est « *quelqu'un qui répond quand on lui demande des trucs, qui t'entende quoi..... quelqu'un qui te parle et qui t'écoute en tant que personne, pas que comme élève... quelqu'un qui doit nous calculer, qui doit savoir ce qu'on veut, pas que ça mais si il sait pas, il est mortel* », ne peut discerner une demande de vie, une demande d'autre chose que de contenus techniques, ou « citoyennisants » devenat mortifères?

En tentant de considérer ce que sont ces demandes, un certain nombre des paroles et des actes « *hallucinants* » (dit un néo-titulaire) exécutés en classe par les élèves, prennent un autre dimension. L'élève d'Aliénore qui fume un « *joint* » devant elle, l'élève qui se bat dans le métro sous les yeux de son professeur, son camarade qui allume une cigarette sous ses yeux et demande à être « *puni comme lui* », sont des situations qui prennent un autre sens. Ce dernier cas permet de noter que, dans la manière dont le professeur avait répondu à la bagarre entre un de ses élèves et un passager du métro, « *je l'ai mis sur le bord du cours, j'ai discuté avec lui. On a parlé du respect des ados envers les adultes, du respect du prof, d'une attitude citoyenne, de se respecter, de trouver d'autres solutions, bla bla. Je lui ai dit que j'allais demander une exclusion du collège pour une semaine. Il m'a dit que j'avais raison* », quelque chose avait fait signal à son camarade. Quelque chose lui a laissé pensé que CE professeur entendait quelque chose, qu'il y entendait quelque chose aux élèves. Cette supposition d'écoute est allée, pour ce second élève, jusqu'à passer à une conduite transgressive et être en mesure « *d'être puni comme lui, après avoir discuté* » avec le professeur bien entendu bien entendant...).

La fréquence importante de ces actes démonstratifs mais qui ne veulent rien dire, prouve peut-être que ces élèves sont dans une perpétuelle demande. Comme s'ils avaient non pas envie d'être satisfaits, mais de désirer, c'est-à-dire, d'entretenir en permanence leur désir. Un peu, peut-être, comme le font les anorexiques, qui se maintiennent dans un état de faim permanent et refusent la nourriture pour faire surgir par voie inversée une demande d'amour et pas la satisfaction du besoin d'être nourris. L'école et l'EPS, ne sont-elles pas pour ces élèves, en quelque sorte le lieu ou l'assouvissement apporté par ceux qui possèdent le savoir implique un apaisement du désir ? Et ce qu'ils refusent, n'est-ce pas alors de ne plus être des sujets désirants ? Ils ne veulent pas "manger" (apprendre) pour ne pas se satisfaire et être surs que leur désir (la seule chose à laquelle ils s'identifient) reste intact. Ces élèves « *qui ne savent pas ce qu'ils veulent. Quand on leur demande, ils ne savent jamais* », ne montrent-ils pas qu'en ne sachant pas ce qu'ils veulent ils montrent ce qu'ils désirent ?

Il semble que quelque chose soit à chercher du côté de ce refus à tout prix d'être satisfait (être rassasié par le savoir du professeur). Quelque chose qui serait une tentative pour préserver du désir. Ne pourrait-on pas penser que ces élèves qui montrent des conduites qui les privent de la satisfaction de savoir disent en fait leur désir ?

Répondre « aux besoins » de ces élèves tel que le préconise l'EPS, en comblant leur besoin par « du sens » et des compétences en leur donnant du plaisir (qui est la fin du désir) laisse penser qu'on va à l'encontre de ce qu'ils attendent. Car plus leurs besoins seront comblés, moins il leur sera possible de maintenir leur désir éveillé. Ils le disent, ce refus d'être « enseigné contre leur gré ».en stipulant que le bon professeur, dit l'un d'eux, est« *quelqu'un qui nous force pas toujours, à apprendre....* »

L'anorexie est une conduite pour laquelle il ne semble pas y avoir de pire attitude que de vouloir nourrir "de force". Ce gavage est un des éléments qui pousse à réagir « *si on les force, c'est pire, ils le font de mauvaise volonté et tout part vite en brioche. Ils prennent le moindre prétexte pour délirer. Plus on les force à apprendre plus ils font le contraire* », dit un professeur.

Ce qui rend difficile la réponse à cette demande c'est que finalement, elle « est sans objet, et qu'à ce titre elle n'exige pas de satisfaction précise, et qu'on on ne sait ce qui, ou plutôt qui, pourrait la satisfaire³³⁹ », dit Philippe Lacadée.

Cette demande, poursuit-il, « a valeur de formation de compromis juste avant là où apparaissent des pratiques de rupture ou de court circuit de l'Autre ». Car qu'elle soit mise en mots, par des provocations, des agressions, ou mise en acte par des attitudes et des conduites de défi, cette demande d'amour est un fait de langage. Elle est signifiant s'adressant à un autre signifiant.

Ce n'est pas en répondant à ces demandes par la satisfaction de(s) besoin(s), par ailleurs déjà (sur) assouvis par les objets plus de jouir de la technologie, que l'on va briser le silence qu'on renvoie aux élèves et qui les rend si insistants et si agressifs. Un élève, en disant que les embrouilles avec le professeur venaient quand « *ils écoutent pas ce qu'on dit, ils font semblant de pas nous calculer...voilà quand ils nous mettent un vent³⁴⁰* ».

Cette expression est peut-être à garder. En s'efforçant de « ne pas mettre un vent aux élèves », en s'exposant au vent des élèves, ne pourrait-on pas leur permettre de jouer une part de ce qui se déroule en eux au vent d'un adulte (sous l'auvent d'un adulte). ?

Le silence du professeur semble de plus un élément qui favorise la contagion des conduites emportées. Faute de trouver une adresse adulte et extérieure, le processus de répétition se répand aux autres de la classe. On sait que le signifiant va de sujet en sujet. On

³³⁹ Op cit, p 326.

³⁴⁰ Cette expression signifie ne pas répondre à une question ou à une remarque de quelqu'un d'autre, faire semblant de ne pas l'avoir entendu de façon ostentatoirement dédaigneuse.

l'a vu en évoquant l'impossibilité qu'ont certains élèves de garder le silence. Un autre professeur dit : « *ils sont très soudés, enfin c'est pas ça, ils se battent tout le temps mais quand y'en a un qu'est excité, les autres le suivent, je sais pas ...* » et plus le professeur « ne sait pas » plus les demandent fusent. Cette proximité, cette solidarité dans la confrontation à la non réponse du professeur entraîne, d'un élève à l'autre, la circulation de la jouissance. Comme si, par voisins interposés, la pulsion pouvait faire des tours et des re-tours dans une élévation sans fin de la tension.

Ces élèves montrent que la demande est, de structure, toujours insatisfaite. C'est en étant averti de cela qu'on peut envisager l'importance de la seule monstration d'une prise en compte de leur demande. Un « *je vous ai entendus* » sans qu'il y ait tangiblement de réponse suffit. Cet accusé de réception », si maladroit, si minime soit-il, ils l'attendent du professeur. Gabrielle, face à Ange, un élève qui perturbe souvent et de façon imprévisible la leçon, dit : « *quand il part dans son délire, je lui dit "ok, je t'ai vu", ...et c'est tout (rires). C'est vrai qu'est ce que je peux lui dire ? Mais bon des fois ça le calme* ». Cet accusé de réception, sans interprétation, sans jugement, sans attribution de sens, semble suffire à Ange et désamorce certains de ses emportements.

Sans ce signe du professeur qui reconnaît que quelque chose est posé à son attention, les élèves ne sont-ils pas renvoyés à leur désir toujours refoulé ? Ce refoulement se traduisant par les débordements pulsionnels sous les formes inattendues et incomprises décrites par les enseignants.

2.5) Le groupe comme accélérateur de particules

La psychanalyse ne fait pas abstraction des liens des sujets entre eux. Freud disait que la psychanalyse pouvait être « d'emblée et simultanément une psychologie sociale³⁴¹ » ?

Dans le champ psychanalytique est posé que le sujet est inscrit dans le langage, que les autres lui parlent, parlent de lui et autour de lui. En orientant le social du côté du langage, se pose le fait que le *socius*, contrairement au sens commun, n'est pas extérieur au sujet, mais qu'il le compose. Cette rencontre interne/externe entre l'être humain et le langage est ce qui permet au sujet de s'articuler aux autres et d'exister. C'est ce qui explique qu'il n'y a pas d'emblée sujet, ni jamais totalement sujet. C'est cette rencontre d'un autre à l'autre où s'articulent sens, signifiant, dits, non dits, qui permet au sujet d'exister et de se

³⁴¹ S Freud, Psychologie des foules et analyse du moi, 1921, Payot, Paris, 1981, p 137.

montrer dans ce que Lacan nomme « *lalangue* ». Ce néologisme, nous l'avons dit plus haut, est ce qui signifie que dans le langage, le sujet, par l'équivoque des mots, peut accrocher son désir dans la langue et ainsi dire sa singularité. « *Lalangue* » est la possibilité qui permet à l'être humain, dans l'énonciation d'une suite de signifiants, de devenir responsable des mots qu'il choisit dans le réservoir commun pour parler. En disant que « *lalangue* » est pour le sujet, « l'intégrale des équivoques que son histoire a laisser persister ³⁴² » dans la langue maternelle, Lacan exprime que c'est l'équivoque et le subjectif qui règle le lien du sujet au langage et que de fait, l'intersubjectif du cours est soumis à cette règle.

Une classe est un regroupement d'élèves en présence d'un professeur dans un espace temps particulier. Ce n'est pas une foule au sens où l'entend la sociologie mais certaines des considérations émises par Freud sur les fondements des conduites humaines dans les groupes et les foules – il fait lui-même l'amalgame dans Totem et Tabou et choisit finalement Masse pour désigner un regroupement humain dans son étude sur la psychologie des foules et analyse du moi³⁴³ – peuvent éclairer des attitudes d'élèves. Ne disait-il pas « qu'un individu isolé, au sein d'une foule subit, sous l'influence de celle-ci, une modification de son activité psychique, à un niveau souvent profond ³⁴⁴ ».

Les professeurs remarquent les « effets de groupe ». Ce constat semble être établi par rapport à ce qui ne va pas en cours, comme par rapport à ce qui se passe bien. Cet effet de groupe est également quelque chose qui est constaté comme un élément qui accélère et amplifie certaines difficultés. Une professeur explique : « *Quand tu t'intéresses à un dans la classe, les autres te montrent bien qu'ils sont jaloux. Il y a un poids du groupe dans mes classes, incroyable, tout ce qui touche un touche les autres. Ils sont connectés, et pas seulement au téléphone. Dans les petits groupes, par ethnies, c'est pire, mais dans la classe, le grand groupe, ça m'a surprise.* »

Si cette analyse pose les effets du lien entre le professeur et un élève sur le reste de la classe, le discours des enseignants relève surtout les difficultés que les liens groupaux entraînent dans leur rapport avec la classe. Un professeur précise : « *Dés qu'ils sont en groupe, ils sont infernaux* » ; un autre encore : « *Le poids du groupe, en fait, empêche de faire ça facilement, cette individualisation. Il n'y a pas que notre influence sur un élève, il y*

³⁴² J Lacan, Autres écrits, L'étourdit, p 47.

³⁴³ S Freud, Essais de psychanalyse, Psychologie des foules et analyse du moi 1921, Payot, 1981, p 131-242.

³⁴⁴, id, p 163.

a le poids des autres, ils se soutiennent, ils se contaminent. Ils agissent en fonction des autres. »

« Le quelque chose qui relie les sujets les uns aux autres », dont s'apercevait Lebon³⁴⁵, joue son rôle dans les cours d'EPS. Un enseignant le constate en disant « *il y a comme une contagion, quand tu en as un qui décide de délirer, tous ses potes, et très vite toute la classe, à part un ou deux, se mettent avec eux* ». Ces constats semblent dire que cette communication des affects est exponentielle. L'excitation des uns s'ajoutant à celle des autres. De signifiant en signifiant, ce qui a provoqué l'entrée en rupture augmente de façon exagérée. Un élève le confirme : « *Y'en a toujours qui exagèrent, ça monte, ça monte, et à la fin tu sais plus qui a vraiment commencé mais ce que t'as dit, ou ce qu'on t'a balancé, c'est pas possible, alors, ça part pour tout le monde.* »

Ce que Freud nommait « l'irrésistible impétuosité ³⁴⁶ » semble d'autant plus forte que l'objet à affronter fait ralliement. Un professeur souligne que « *quand, ils se battent et que tu les sépares, ils redeviennent amis et se liguent contre toi, et toute la classe prend la défense des deux que tu veux punir* ». Un élève reprend cette position en disant « *des fois il se mêle de ce qui le regarde pas, on lui dit, c'est pas son ketru* ».

L'agressivité fraternelle de structure (décrite par Lacan dans les complexes...) est retournée, sans alternative, pour certains élèves. Ne pourrait-on pas voir là un nouveau et symbolique meurtre du père, dont Freud parle dans Totem et Tabou, en tant qu'il est incarné par l'image professorale ? En mettant cette réflexion en relation avec la traversé de l'oedipe avancée plus haut, on pourrait apercevoir ainsi une cause éventuelle à certaines réactions contre le professeur.

Dans ce schéma, serait reproché au professeur d'être l'adulte en face, celui qui représente ce contre quoi il faut se dresser. En entendant les élèves dire que ces professeurs, « *des fois, ils abusent trop d'être adultes* » et en liant ce dire à des réactions de rébellion qui positionnent aussi les élèves les uns par rapport aux autres dans la classe, ne pourrait-on pas trouver des raisons aux « *explosions inexplicables* » que constatent les professeurs ? Tous les prétextes sont saisis, un commandement trop sec, une décision comprise comme injuste, pour se positionner sans alternative contre le professeur, de façon définitive. « *Moi je lâche pas non plus, on est pas des soumis* », dit un élève.

³⁴⁵ Le Bon, psychologie des foules, 1895, PUF, Paris, 1971.

³⁴⁶ S Freud, op cit, p 146.

La proximité et les relations subjectives entre élèves joueraient « dans un rôle non négligeable³⁴⁷ » dit Freud, sur la modification du lien avec les élèves et entre les élèves. Il semble qu'elles jouent aussi un rôle sur ce que présente de lui un élève, sur la façon dont il entre en relation avec son entourage, notamment son professeur

Il m'est apparu en effet, que les élèves que j'ai rencontrés avaient des positions, des attitudes et des discours qui étaient sensiblement différents, quand ils étaient pris à part, seul avec leur professeur ou avec moi, de ceux qu'ils tenaient quand ils étaient au sein du « groupe classe ».

Comme si la rencontre singulière, après le cours, en dehors du cours, ou même simplement sur le bord du cours, « court-circuitait » les débordements. Cette modification n'est pas sur le fond mais semble couper le carburant de l'agressivité ou de l'agitation. Ne serait-il pas possible alors d'envisager qu'une relation singulière, directe, puisse, par la parole dénouer certains empêchements subjectifs instaurés par le groupe ? En tentant de désanonymiser les élèves, on pourrait penser que certaines conduites se tempèrent. C'est peut-être en essayant d'entendre dans les mots d'un élève, dans sa « *lalangue* », quelque chose de son histoire, que pourraient être trouvées des causes à ce qui l'emporte. « *C'est en groupe qu'ils sont pénibles* », disait un professeur « *quand on les prend un par un, ils écoutent, ils se taisent. Si on les dispute, ils pleurent. A trois ils ont peur de rien* » ? Profiter de ce changement de relation à l'adulte pourrait-il permettre de poser autre chose que des réprimandes, de chercher autre chose que l'obéissance face aux débordements des élèves ? En utilisant cette dialectique, collectif/singulier n'y aurait-il pas matière à construire pour permettre que quelque chose de l'autre scène, comme disait Freud, ce qui agite les élèves ensemble, soit susceptible de passer sur la scène sociale autrement que par les provocations ?

La contagion des affects qui fait, comme disait Freud, « qu'une manie relaie une mélancolie³⁴⁸ » est sûrement une piste à creuser pour comprendre certaines attitudes. La mélancolie de chaque élève pourrait être entendue comme celle de l'adolescence, qu'on affronte seul, et la manie collective, celle de rendre les cours difficiles, comme la solution inventée pour limiter l'angoisse face à ce qui provoque du mal être ?

³⁴⁷ id, p 163.

³⁴⁸ Op cit, p 225

Ne faudrait-il pas non plus s'interroger sur ce qu'il en est des raisons de la versatilité des changements de conduites, qui semblent témoigner de « l'état provisoire » des membres d'un groupe dont parlait Freud.

Les paroles des élèves permettent d'entendre l'ambivalence de sentiments qui les anime. Dans l'en trop pulsionnel qui les propulse, ils sont à la fois désireux de détruire et d'aimer le professeur avec qui « *des fois ça va, des fois, c'est pas possible* ».

Il en est de même pour les liens avec les autres élèves. « *Des fois c'est pas grave. On s'embrouille, mais on aime bien quand même celui qui a mal parlé ou quoi.* »

« *Aussi des fois quelqu'un que tu croyais être ton ami dit quelque chose qui se fait pas. Alors on lui dit. Ça reste ton ami mais il faut t'embrouiller avec lui, pour lui dire que ça se fait pas. C'est normal quoi.* »

Quelque chose de structurant pour les élèves paraît se jouer dans ces embrouillages. Quelque chose, qui en les mêlant aux autres, débrouille quelque chose en eux. Quelque chose qui en passant par la langue, ou les gestes si les mots manquent, permettrait que leur désir s'étalonne. N'y aurait-il pas à chercher dans ces embrouilles, une expérimentation du poids de « *lalangue* » du sujet vis-à-vis de celle des autres ? Une expérimentation qui en passerait aux mains quand ses propres mots manquent à se dire ?

On peut alors se demander si l'EPS, avec le gymnase comme cadre, ne jouerait pas un rôle amplificateur ? Aliénore dit que des comptes se règlent en EPS et pas lors de la récréation: « *Des fois Mustapha frappait Awa mais il me disait que pendant le cours d'histoire géo, elle l'avait embêté, s'était moqué de lui, donc c'est pour ça qu'il la frappait.* »

On peut se demander si ce choix est dû au fait que les surveillants qui prennent en charge les récréations sont plus efficaces ou moins attentifs que les enseignants d'EPS, ou si la mise en jeu des corps décuple le désir d'embrouille et de lien violent à l'autre.

Ce qui caractérise les cours où les emportements surgissent, et en même temps désigne la conséquence de ces emportements, est regroupé, pour les élèves, sous le signifiant maître « *embrouille* ». « *Dans ce cours, il n'y a que des embrouilles... avec lui ça finit toujours par des embrouilles... à force il nous embrouille... ce prof c'est un embrouilleur...* ».

Il faut se souvenir que brouiller signifie « mêler, rendre confus, semer le trouble, mettre en désordre » que s'embrouiller veut dire « perdre le fil de ses idées, tomber dans la confusion » et qu'une embrouille est une chose demeurée sans explication.

Il y a quelque chose du nouage qui se joue dans les cours. Si pour certains élèves, les embrouilles sont provoquées pour elles mêmes, « *sans raison. On sait pas, moi je sais pas, j'ai envie de m'embrouiller. Comme ça pour le fun* ». D'autres élèves ne semblent pas

rechercher ce lien brouillon. Un d'entre eux précise « *je fais pas des embrouilles pour rien* ». Quelle position faudrait-il alors prendre pour reconnaître le fun du rien ou y voir des cousinages ?

En remarquant que certains sont « attachés » à régler les différends sur le champ de la classe, devant les autres, on peut envisager que ces « règlements » ont une valeur de positionnement intersubjectif. Un élève dit d'ailleurs « *on peut pas se retenir, c'est normal. Quand on te traite, tu dois répondre, tout le monde te regarde. Ils attendent quoi* ». L'embrouilleur et l'embrouillé se dé-sem-brouillent (avec les mots ou les poings) devant les autres. Et le regard, les réactions, la présence des autres élèves et du professeur amplifient souvent les débats.

Ce qui apparaît dans les dires et dans les actes des élèves, c'est l'importance des « autres » de la classe ou du quartier et des amis dans la classe ou dans le quartier. En disant que la classe est composée « *des amis* » et « *des autres là* », un élève note bien sa perception différenciée des autres élèves. Il signale, en contrepoint, le caractère forcé et artificiel du groupe classe tel que le perçoit le professeur : « *Des fois on peut pas être avec ses amis on doit être en groupe avec des autres là. C'est mieux d'être avec ses amis quoi. Les autres des fois y te mettent la pression* ». Cet élève n'explique-t-il pas que dans les relations intersubjectives de la classe, il peut être, plus ou moins près de certains camarades ? Ne dit-il pas que certaines relations imposées peuvent être ressenties autrement que comme un bien pédagogique et être les prétextes à des emportements ? Hanna semble le confirmer, « *l'autre jour il m'a mis avec quatre garçons, je suis la seule fille, on dirait qu'il veut me punir, mais je sais même pas de quoi. Moi je lui dis, mais il répond « toi t'as pas à parler, tu fais d'abord ce que je demande et après on verra », mais c'est justement de ça que je voulais parler. Alors, ça part en embrouille* ». Ce groupe forcé qui était pour le professeur justifié par le niveau moteur de son élève, « *Hanna est la meilleure fille de la classe, donc elle est avec les garçons* », dit-il.

Ne peut-on penser qu'avec cette procédure il a imposée à Hanna autre chose qu'une justesse et un savoir faire pédagogique ? N'a-t-elle pas vécu cette séparation d'avec ses amies comme quelque chose qui lui montrait que le professeur ne la considérait pas comme sujet, mais comme « élève-d'un-certain-niveau-de-compétence » ? Et n'a-t-elle pas voulu en « *partant en embrouille* » montrer par une autre voie ce qu'elle était ou ce qu'elle n'était pas ?

Envisager cette distinction entre sujet et résultats, permettrait peut être d'aider les professeurs qui voient trop leurs élèves à l'identique. En disant « *je trouve qu'ils sont tous pareils. Enfin ils sont différents, mais ils réagissent tous pareil, ils font tous les genres de conneries. Ils sont sur le même registre de conneries. Alors, je leur donne un seul registre de sanction. Ça leur va.* », ce professeur semble nier tous les efforts que font ses élèves, adolescents, pour « s'individuer » .

Ne pourrait-on pas dans ce registre penser alors une différenciation qui ne serait pas uniquement motrice ? Si on peut envisager que faire des groupes de niveaux est dans l'intérêt des élèves, n'y aurait-il pas également un bénéfice à concevoir et prendre en compte que d'autres groupes que les groupes de besoin peuvent être envisagés ?

On peut noter que les élèves différencient plusieurs sortes de « comportements difficiles ». Les « embrouilles », entre eux ou entre un d'entre eux et le professeur, et les embrouilles collectives, ou la classe dans sa grande majorité s'oppose au professeur. « *Des fois on fait exprès de s'embrouiller direct. Juste pour les faire chier. Pour se faire plaisir. Alors là, c'est tout le monde, enfin tous les rebelles qui y vont. Direct.* ». Cette « suggestion réciproque ³⁴⁹ » comme la nomme Freud, souligne peut-être l'incomplétude du sujet quand il est seul, quand il n'a pas l'autre en miroir ou en écho.

Quand les élèves disent que le prof « *ne les calcule même pas* », ou qu'un « *mauvais cours, c'est un cours où personne ne se connaît, tout le monde est perso, tout le monde t'envoie des vents* », on ne peut que souligner l'importance du lien entre les élèves en dehors du cours.

Lorsque les élèves s'expriment sur les raisons qui les poussent à faire ou dire certaines choses à leurs camarades ou à leur professeur, et qu'ils s'expriment en groupe, ils restent très « fatalistes » et adoptent une position de défense de leurs attitudes. Ils soutiennent que « *c'est comme ça ici* », que quelqu'un de l'extérieur ne « *sait pas qu'on peut pas faire autrement* », comme dit Maxime.

Dans le tête à tête d'un entretien, leur propos est moins bravache et laisse transparaître une certaine angoisse sociale. « *des fois, j'aimerais bien pas m'embrouiller, mais je sais que si je réponds pas, les autres vont me casser* », précise Maxime.

³⁴⁹ Op cit p 204.

Ces paroles pourraient alors être le prétexte à inventer quelque chose dans le cours pour donner un moyen de répondre aux autres sans embrouille

On peut remarquer dans ce que disent les élèves à propos de ces embrouilles, leur désir de rester dans « un jeu ». Les embrouilles en quelque sorte bénéficient du statut de l'école, où les choses ne sont encore pas « sérieuses », pas définitives. Et les élèves disent bien que c'est au professeur que revient la tâche de marquer cette pantomime. « *Des fois les embrouilles, c'est mieux en classe que dehors, parce que tu sais que ça peut pas partir en why, pas vraiment. Le prof, il arrête toujours* », dit un élève.

Alors, fort de cette barrière de sécurité, la libre satisfaction des pulsions paraît davantage possible. Parfois dans le sens souhaité par le professeur « *des fois on se lâche trop, comme des oufs, en gym, on s'est trop éclatés* ». Parfois en sens opposé « *des fois y'a quelqu'un qui te parle mal, et voila. Ou qui te regarde, et voila, c'est pareil, on peut pas se retenir, c'est normal. Quand on te traite, tu dois répondre* ».

Il semble que la disparition de certains refoulements, du poids du surmoi, par effet de groupe est plus flagrante chez les garçons que chez les filles. Peut-être parce que les garçons réagissent à l'échelle de la classe, dans une logique « *d'un contre tous* ». Les filles quand elles se mettent en rupture, le font plus à « *l'échelle du groupe de copines* », au sein du groupe, dit Aliénore. Il semble que les relations qui unissent les élèves et qui sont prétextes ou supports à des conduites « désordonnantes », sont des « suites » dans la leçon, à ce qui relie les élèves hors du gymnase, voire hors de l'école.

Le mode de relation sociale dans lequel les garçons vont « *jouer au foot avec les autres* », comme dit Maxime, et qui les conduit à être seul avec des amis est différent de celui des filles qui vont, dit Hanna, « *traîner avec des amies* », ensemble. Le début d'une circulation des pulsions différente entre garçons et filles, est initié de la sorte avec les proches hors de la leçon. Ce qui organise les liens hors du collège est ensuite reproduit en classe. L'intervention du professeur, pour réorganiser les rapports interindividuels selon les normes pédagogiques, est là encore la cause de difficultés. « *Il veut jamais nous laisser entre amis. Moi j'aime pas ça... qu'il nous sépare* », dit un élève.

Cette notion d'entre soi et d'entre groupes semble être ce qui pousse, à l'intérieur de la classe à des oppositions et des conflits par « procuration ». Celle/celui qui se retrouve embrouillé n'étant pas forcément celle/celui qui est à l'origine de l'agitation. Une élève précise « *des fois y'a quelqu'un qui parle mal de ta copine, ou quoi, et tu dois la défendre. C'est normal* ».

Une des causes d'accrochage dans la leçon, est souvent l'impact d'un mot dit par le professeur. Notamment quand celui-ci reproche quelque chose à l'élève qui n'apparaît pas, pour ce dernier, justifié. En symétrie, le registre de langage, les paroles des élèves, perçues comme outrancières ou injurieuses par le professeur, alors qu'elles ne sont pas reçues comme tel par les élèves peuvent induire des conflits. Cet écart à la langue de l'Autre, que nous précisons avec Aliénore plus avant, est souvent source d'embrouille pour la leçon. Pour noter l'écart de perception des mots, Hanna dit que « *ils disent que je leur manque de respect. Enfin eux ce qu'ils pensent que c'est ça.* ». Lorenn explique : « *C'est sa manière de parler qu'elle a, qui énerve les profs. Nous on a l'habitude. Voila, on y fait plus attention. Bon, elle s'énerve trop vite, mais c'est normal parfois. Elle est pas agressive, elle s'énerve mais c'est parce qu'elle est honnête. Elle joue pas à la petite fille modèle tout ça, qui dit que d'accord. Elles est pas malpolie et ils croient qu'elle leur en veut, mais pas du tout, elle en a rien à faire d'eux.* »

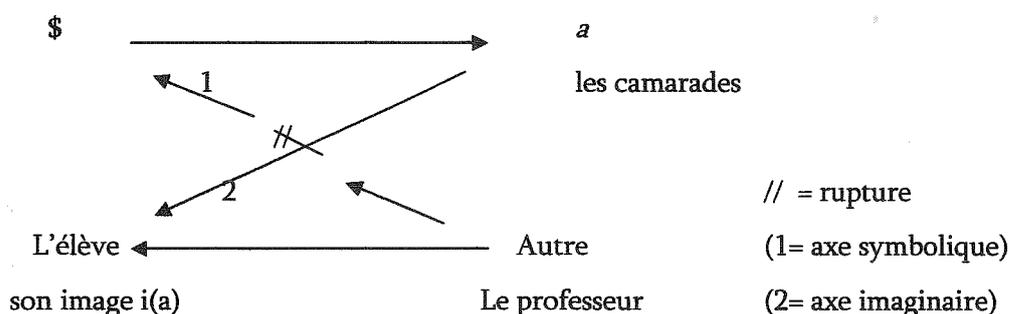
Pourtant on peut entendre dans la suite de son propos que c'est précisément à partir du professeur que se déclenchent les choses. Lorenn poursuit : « *Ce qu'elle aime pas c'est comment y parlent eux. Parce que même s'ils parlent bien tout ça, avec des belles phrases et des beaux mots, ils disent des trucs qui se font pas.* »

Cette formule « *dire des trucs qui se font pas* » souligne peut-être la valeur que les élèves donnent aux paroles. Ce qui se dit et ce qui se fait apparaît comme équivalent. Le faire et le dire ont le même mérite et les mêmes conséquences. On pourrait interroger cette similitude et se demander si elle ne témoigne pas de la prévalence de certaines identifications imaginaires ?

Les embrouilles peuvent être également un moyen de s'étalonner dans le groupe. Un élève précise : « *quand on s'embrouille comme ça on voit bien qui je suis par rapport aux autres, les rapports de force et tout ça* ». Cela peut laisser penser que de telles attitudes sont un moyen de prédilection d'identification horizontale, entre pairs, pour les élèves. Et quand le dire ou les actes du professeur tentent de rompre cette relation par l'image, là encore surgissent des réactions. Un élève explique « *il nous empêche d'être avec nos amis. Il veut qu'on le regarde, qu'on l'écoute. Il croit quoi ? Qu'on veut tout faire comme lui ?...* » , comme pour montrer que la relation spéculaire n'est pas recherchée avec le professeur, mais avec les petits autres.

On pourrait avancer la piste que ce qui déclenche quelque chose de subjectif chez UN élève, c'est peut-être la triangulation qui articule les dits du professeurs, les réactions des camarades et ce que le sujet fait de ces réactions. Car parfois, ce que dit le professeur serait passé sans effet si les renvois des camarades n'avaient pas donné une autre portée à ce qui a été entendu. Un élève le dit de cette façon « *ça se fait pas de nous afficher devant les autres, il se rend pas compte. Les autres après, sauf nos amis, ils se moquent de nous grave. A cause de lui* ». Les mots du professeur souligneraient en quelque sorte les rivalités imaginaires des élèves.

Car, ce qui vient du prof a de l'importance et prête à conséquences, parfois sérieuses. Quand il y a « embrouille », c'est « *des fois, à cause du prof. Soit il a une chouchou, soit, il te dit un truc, et y'en a un autre qui rigole et voilà, ça part* ». Cette relation ternaire « parole du prof/sujet/petits autres », peut renvoyer au schéma L de Lacan³⁵⁰



C'est le regard des petits autres qui donne au sujet son image, que Lacan symbolise par $i(a)$.

Les élèves cherchent leur identité dans le miroir des « mêmes pas pareils » sur le plan imaginaire (axe 2) En se reconnaissant en eux, le mimétisme vestimentaire, la similitude des objets technologiques, amplifiant cet effet dupliquant, ils se « mément » dans l'autre, comme dit Lacan. Ce rapport narcissique est fondamental chez ces adolescents, c'est ce qui leur permet de s'identifier. Or, la parole ou la position du professeur (axe 1) peut casser parfois cet axe identificatoire imaginaire. Soit directement, soit par effet de rebond sur les autres et dans ce cas, les conséquences sont encore plus pénalisantes. Aliénore dit son expérience de ce jeu de miroir « *entre eux, c'est une relation duelle entre groupe qui exclut le prof* ».

Quand le professeur tente de s'inclure dans cette construction, les réactions sont vives « *ça se fait pas de nous séparer d'avec nos copines. On dirait qu'il comprend pas ça. Ca*

³⁵⁰ J Lacan, Le Séminaire, Livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse, 1954-1955, Ed du seuil, Paris, 1978, p 284

dégoûte de travailler», dit Hanna. « *Mr W des fois, il nous casse devant les autres. Ça se fait pas* », reprend un autre élève. Cette cassure est celle de l'image que les élèves veulent donner d'eux, et celle qu'ils reçoivent d'eux.

Les professeurs confirment l'importance et les effets de cette relation. Aliénore dit qu'elle a du « *arrêter de dénigrer celui qui fait une bêtise devant les autres. C'est des effets pires que la connerie* ». Gabrielle précise « *à partir du moment où tout ce que j'avais à leur reprocher, je l'ai dit d'une manière calme, en tête à tête, pas devant toute la classe, au lieu de crier, ça a été mieux* ». Un professeur ajoute « *ça sert à rien d'engueuler un élève devant les autres, ça le rabaisse et ça sert à rien. Il est obligé de se défendre devant ses potes, sinon, il passe pour un soumis* ». C'est cette soumission à la langue de l'Autre dont ne veulent pas les élèves en présence de leurs camarades. Dans le « tête à tête » avec le professeur, ils semblent accepter que l'axe symbolique (1), celui de la parole, recouvre l'axe imaginaire (2), pour les identifier.

On peut également noter que ces élèves, s'ils font tout pour se ressembler (vêtements, attitudes, langages), tentent par tous les moyens de décliner leurs singularités. Comme pour marquer dans leur rapport à l'Autre qu'ils demandent à être respectés pour leur singularité, pour leur différence. N'est ce pas ce qu'a entendu ce professeur quand il dit « *moi je marque leurs différences plutôt que de dire « vous êtes tous pareils » je leur dis « vous n'êtes pas pareils »* ».

S'il est difficile de discerner les points d'énonciation signifiants, révélateurs du singulier du sujet dans les conduites ou les expressions tellement « socio dupliquées » des élèves, le singulier du sujet est omniprésent. Si les postures et les paroles des élèves comme « symptôme partagé » sont uniformisantes, dans la langue de « l'authentique cité³⁵¹ » comme dit Ph Lacadée, « *lalangue* » existe. Ne faut-il pas alors s'organiser pour construire des moments et des lieux où les élèves pourraient dire leur singularité, leur unicité. ?

La langue à part des élèves est un élément de cohésion et d'identification extrêmement fort. C'est à sa distance que le professeur est identifié. Celui qui ne comprend pas le minimum est jaugé comme définitivement hors sujet « *des fois il comprend pas ce qu'on dit. Quand on s'embrouille, on parle comme entre nous. Même avec lui, on n'a pas le temps de penser à parler bien. S'il nous comprend pas c'est dommage pour lui* », précise un élève.

³⁵¹ PH Lacadée, *Le malentendu de l'enfant*, Payot Lausanne, 2004, p 308-343.

Si les remontrances du professeur sont acceptées quand l'emploi des termes d'argot et de verlan est exagéré ou déplacé, il faut qu'il comprenne ce qui se dit. On attend qu'il remarque et qu'il rectifie. Gabrielle le dit : « *je vois bien qu'ils font exprès de parler comme ça, alors je les reprends.* »

Au contraire, il semble même que le professeur ne doive pas parler à l'identique. Un élève avertit « *des fois y veut faire le jeune, il parle comme nous, ça fait un peu bouffon* ».

Mais même dans cette parole grégaire, surtout peut être dans cette parole de la similitude, chaque particularité affronte les autres. LE JEUNE est multiple et singulier. Cette opposition est leur lien. Les élèves ne laissent rien passer des occasions qui leur permettent de se distinguer dans le dire.

Parce que la multiplicité est agitation, rappelle Bachelard, ne faudrait-il pas alors imaginer des solutions pour que les élèves, en repassant par la singularité, puissent être moins agités ? Ne faut-il pas voir, dans la vie très souvent « à plusieurs » que vivent certains élèves, jusqu'à être dits comme « *une entité* » par un professeur, un élément qui les pousse à attraper toutes les occasions pour se singulariser ? Ce paradoxe d'un désir qui cherche à « être pareil mais différent » est peut-être ce qui fait que l'agitation est le seul *modus vivendi* et le seul *modus operandi* de ces élèves pour se montrer à eux-mêmes, en en passant par les autres, qu'ils sont singuliers. N'est ce pas ce désir d'être reconnu comme « unique » qu'ils expriment en disant ne pas entendre la nécessité de se soumettre à une relation valable pour tous ?

Lorenz explique que « *il nous punit tous. Quand y'en a un qui l'embrouille, il se venge sur toute la classe. Ça se fait pas* ». Son « *ça se fait pas* » semble être là encore, quelque chose qui laisse entendre la non réponse à une demande. Quelque chose qui pourrait permettre de poser que cette unicité les élèves la demandent. Lorenz précise : « *Le prof, il dit qu'il a pas à nous répondre à tout* », « *toi t'as pas à parler, tu fais d'abord ce que je demande et après on verra, mais c'est justement de ça que je voulais parler. Il me calcule même pas.* »

Un tel calcul pourrait peut-être, au contraire, permettre de postuler qu'un bougé serait envisageable. Ce dont témoigne un professeur en disant « *il faudrait qu'on puisse faire du cas par cas, quand ils sont ensemble, c'est une entité, on peut rien faire bouger* ».

Le cas par cas reste sûrement un moyen à peaufiner, dans sa réalisation concrète pour que se construise une relation aux autres qui puisse singulariser les élèves de façon moins désordonnée et moins désordonnante. S'engager dans cette voie ne permettrait-il pas

que l'on puisse changer leur perception des autres telle que le décrit un professeur « *ils mettent tous les adultes, toute la communauté éducative, dans le même sac. Si on n'individualise pas la façon dont on s'adresse à eux, ça sert à rien de leur parler.* » ? C'est peut-être en permettant des espaces pour que les élèves puissent poser un « qu'est ce que j'ai dit ? Qu'est ce que tu dis ? Je pense que... Qu'est ce que tu penses ? » que l'EPS permettrait que quelque chose de la langue s'accroche au pulsionnel des élèves.

En entendant que c'est peut être faute de trouver une adresse adulte et extérieure, pour s'appuyer face à l'angoisse de s'individuer, on peut comprendre, par un processus de répétition, que les attitudes difficiles se répandent aux autres de la classe. On sait en effet que cette proximité des élèves dans la confrontation à la non réponse du professeur, dans laquelle le signifiant va de sujet en sujet, a sûrement des effets. N'entraîne-t-elle pas que, d'un élève à l'autre la jouissance liée au fait de « ne pas se sentir », puisse faire, par voisins interposés, des tours et des re-tours dans une élévation sans fin de la tension ?

Le désir de s'instaurer « sujet unique » est peut-être également à entendre comme une des causes des inventions des mots des élèves. S'ils s'inventent des mots différents à eux, n'est-ce pas pour faire corps entre eux ?

Ils provoquent un sentiment d'exclusion collectif, pour ne pas être seul. La langue des quartiers peut alors apparaître comme l'invention qui permet de ne plus être seul, perdu dans la langue de l'Autre. Comme ce qui permet dans le symbolique de renforcer l'axe imaginaire dans la construction du sujet (voir schéma page 234).

Les mots nouveaux seraient alors autant de signifiants pour accrocher ce qui du Réel ne peut pas se dire. Une façon de dire ce qu'on affronte du monde. Plutôt ensemble avec des mots rejetés qui camouflent un manque, que seul attrapé par la langue de l'Autre qui refuse d'entendre les effets de ce manque. N'est-ce pas en ignorant cela que certaines impasses se dressent dans le gymnase ?

Les élèves semblent signifier par leurs conduites et leurs paroles « désordonnantes » à ceux qui sont là pour les éduquer, que cette ignorance là n'est pas recevable. N'est-ce pas ce « manque », ou comme dit joliment Marianne Bourinneau³⁵² cette « mé-reconnaissance » de ce qu'ils sont, qui justifie toutes leurs outrances ? N'y aurait-il pas, en les prenant aux

³⁵² Congrès du Cien 2001.

mots, quelque chose à construire avec eux pour que leur individuation, comme rempart à ce manque, se structure autrement que par des conduites dérangeantes ?

Au bout du compte, en disant de façon peu audible une partie de ce qui les préoccupe, les élèves ne lancent-ils pas en quelque sorte un signe aux professeurs ? Ne disent-ils pas qu'ils ne peuvent pas faire autrement pour grandir, que d'en appeler à l'attention de l'Autre qui s'incarne dans le professeur en face d'eux ?

Dans leur langage de l'immédiateté, où ils parlent très vite, jusqu'à ne plus passer par les mots, on peut voir un petit espace pour l'autre, un appel à l'Autre. Il ne semble pas alors recevable de les laisser à eux-mêmes, c'est-à-dire de ne pas leur proposer autre chose, de ne pas se proposer à eux. L'engagement est difficile, car les injures rapides, les conduites agressives, et les refus flamboyants sont ardues à recevoir sans être touché. Mais en leur inventant une position qui leur permettrait de mesurer les conséquences de leurs actes et de leurs mots, on pourrait leur permettre d'inventer, comme dit Philippe Lacadée, leur « formule de vie ³⁵³ » en assumant notre responsabilité d'adulte.

L'extrême singularité des causes des conduites des élèves, alors qu'elles ont tendance à être décrites et traitées en bloc en EPS, justifierait certainement un changement dans la façon dont elles sont abordées. On l'a dit, les élèves ne sont plus des *infans*, comme ne le sont plus les professeurs. Adolescents et jeunes adultes parlent. En n'accordant pas d'espace à ce que les sujets de l'EPS pourraient dire, on s'interdit peut être de prendre en compte ce qui embarrasse la discipline. Avoir le souci clinique de cet embarras serait peut être se donner les moyens de le lire autrement et d'en imaginer la prise en charge de façon nouvelle.

En cherchant des solutions du côté du pédagogique et du didactique pour rendre l'EPS plus conforme aux demandes sociales du moment (compétence, citoyenneté, autonomie) l'EPS ne témoigne-t-elle pas d'un impensé interne à la discipline ? On peut alors se demander si les conduites et les paroles déroutantes de certains élèves ne sont pas les symptômes de cet impensé.

³⁵³ Colloque du Cien, Paris, 2006, Non publié.

On peut alors envisager que les travaux de Freud et l'enseignement de Lacan permettent de réintroduire ces oublis, ces absences comme fondations et perspectives nouvelles pour la discipline.

1) Aliénore « déçue des bilans avec ses pourris », « au leurre des bilans »

Aliénore est une enseignante d'EPS qui vivait sa deuxième année professionnelle quand je l'ai rencontrée. Durant un stage de formation professionnelle, autour d'un café, apprenant que j'accompagnais des professeurs néo-titulaires, elle m'a expliqué combien sa première année de cours à Paris avait été difficile. Les quelques impressions qu'elle m'a confiées m'ont poussé à lui donner la parole pour en savoir d'avantage sur ce qu'elle avait vécu l'année passée.

1 Présentation

Aliénore a obtenu son CAPEPS à Pau (65), et son accent du Sud-ouest très prononcé marque cette origine. Elle a effectué son stage de titularisation dans un lycée du centre de la ville, « *avec de bons élèves*³⁵⁴ ». Ses parents sont tous les deux enseignants. Elle dit avoir eu une enfance « *normale, tranquille, privilégiée* ». Elle explique son choix de demande de mutation à Paris en disant que « *mutée pour mutée* » autant être « *proche d'un moyen de transport rapide pour rentrer chez elle tous les quinze jours* » pour « *continuer à voir ses amis, son pays, pas ses parents* ».

Elle dit également que son vœu s'est porté sur la capitale pour être avec une amie, enseignante d'EPS, qui était dans la même situation professionnelle qu'elle. Elle a demandé à être en zone sensible et a été nommée dans un collège du 10^{ème} arrondissement de Paris, qui « *a tout ce qu'il faut pour être classé mais ne l'est pas* ». Elle décrit l'établissement comme rempli de « *violence en interne* ». Les deux classes évoquées par Aliénore sont une cinquième et une troisième d'insertion. L'inspection évoquée en fin d'entretien s'est déroulée avec la classe de cinquième.

Ce souhait d'être dans des conditions « *sensibles* », avec des « *élèves durs* », Aliénore en parle au cours de l'entretien, « *je me suis rendue compte qu'à un moment donné, je m'occupe même plus des autres élèves. Dans mon mémoire de PLC2, je l'avais dit que je m'occupais plus des durs. Les autres je leur dis, « tu y es arrivé, c'est bien, alors que*

³⁵⁴ Dans les quatre cas présentés, et dans les discussions qui suivent, les paroles des sujets seront données en italique

Mustapha je lui dis t'y es pas arrivé parce que tu as fait ça, ou tu as pas fait ça ». Mais le réel du collègue semble avoir modifié sa réalité, elle le dit « je me suis rendue compte que j'en avais marre de faire cours qu'à cinq élèves »

2 Perception subjective de son métier, écart entre idéal et réel

Aliénore est une athlète, une hurdleuse, qui entraîne des jeunes en club et qui a dans le collège où elle est, la responsabilité de la section sportive athlétisme.

Elle reste organisée dans sa conception de l'EPS par ce qu'elle a vécu en stage PLC2 à Pau « *dans un bon lycée, avec des bons élèves et tout le matériel* ».

Elle affirme de nombreuses manières son attachement à une EPS où l'on « *programme des cycles d'apprentissage longs parce que sinon, ça n'avance pas* », où « *quand c'est facile elle ne note pas ses élèves, puisqu'ils sont tous excellents* ». Elle n'évalue pas ses élèves sur des jeux, mais « *ce sur quoi on a travaillé* ».

Aliénore en disant « tu te mets ton cours en place » explique qu'elle construit son cours, pour elle par rapport à l'APS et ce qu'elle en connaît.

Elle est en cours, pour « *booster tous les élèves* » et leur faire comprendre que l'EPS « *c'est pas un salon de thé* », « *qu'il ne s'agit pas de travailler 5 minutes et de s'arrêter une heure* ». Qu'un élève doit se dire « *je suis en cours et de quatorze heures à seize heures, je fais peut être pas tout à fond mais je fais tout et j'essaye de le faire bien* ». En parlant à la première personne, elle semble s'inclure dans cette dynamique.

Aliénore estime qu'un « *prof c'est quelqu'un qui a un panel de situations... et qui change souvent en fonction des besoins des élèves* ». Elle souhaite faire en sorte que ses élèves « *rentrent dans une situation et y restent* », « *qu'ils se concentrent sur la manière dont ils sautent* ».

Elle estime qu'une leçon est réussie quand les problèmes se résolvent dans des choses « *très précises, très réglées* »

Son EPS est celle dans laquelle, « un bon passage à un atelier n'est pas synonyme d'une séance réussie ».

Elle affirme que « *la vision qu'on a de l'EPS quand on sort de l'IUFM, c'est que l'EPS, c'est intéressant et qu'on peut apprendre en faisant des choses ludiques* ».

Elle estime qu'elle peut savoir pour ses élèves ce qui est bon pour eux, « *je sais qu'ils ne l'auraient jamais fait, je sais ce qu'il vont faire ou pas* ». En prenant l'exemple de la

gymnastique, elle estime « *que c'est compliqué pour eux, c'est trop dur, de réfléchir sur soi, sur ses gestes* ».

Elle admet que quand elle enseigne une APSA « *qu'elle n'aime pas, elle ne s'éclate pas* ». Elle avoue qu'elle n'est « *pas enchantée de faire gymnastique, je suis pas persuadée que quand on me voit je respire le bonheur quand j'enseigne la gym. Si je pouvais la supprimer de la programmation, je le ferai* »

Aliénore, note un écart entre ce qu'elle envisageait de faire en tant que professeur d'EPS en formation et maintenant en exercice. « *En IUFM on est sur de l'apprentissage de l'activité et en fin de compte dans ces classes difficiles, t'es pas du tout sur l'activité. Tu fais de la gestion de groupe, tu fais l'assistante sociale, t'es pas sur de l'enseignement l'activité c'est un support mais pas une finalité. Il s'agit plus d'arriver à un niveau très important dans l'APS parce que de toute façon t'arrives plus à mettre en place tes situations. Alors t'as des objectifs de cycle peu élevés et t'as déjà du mal à en faire un. Le problème il est là, t'es formée pour enseigner au sens de transmettre des savoirs par rapport à l'activité et pas du tout pour éduquer des élèves* »

Lors des journées de formation elle avoue sa « *surprise de voir que l'EPS ça pouvait être ça.* » D'autant qu'au delà des attentes, des conduites des élèves, de ce qu'elle peut faire avec eux Aliénore est surprise de voir que certains de ses élèves, qui sont dérangeants, veulent rester dans son cours, « *ils sont même re-rentrés car ils me disaient qu'il était hors de question qu'ils sortent de mon cours, ils voulaient revenir* ». Elle s'étonne qu'ils restent malgré elle.

Son image du métier est mise à mal par ses conditions d'enseignement « Le problème est là, t'es formé pour enseigner au sens de transmettre des savoirs par rapport à l'activité et pas du tout pour éduquer des élèves ». « *En fait, je n'y étais pas du tout* ». Maintenant elle avoue « *faire un peu de l'animation sportive, pour les intéresser, mais obligée* ». Elle aperçoit qu'un « *cours d'EPS ce n'est pas que de l'EPS* ».

Elle dit ne pas se reconnaître dans les comportements des élèves et ajoute également que les filles sont « *des garçons manqués, elles vont chercher les garçons, elles les poussent, les embêtent et après remettent la faute sur moi ou sur les garçons. Elles ont le syndrome de la victime* ». Avec ces propos elle laisse percevoir combien, sa féminité est loin de la leur, combien elle ne se reconnaît pas dans leur attitude.

3 L'expérience de l'impossible, l'épreuve du réel

Aliénore se confronte dans deux de ses classes (une 4^{ème} et une 5^{ème}) à l'imprévisibilité des élèves, elle est dans l'expectative de ce qu'ils vont inventer pour défaire ses projets de cours. Et c'est dans l'angoisse, qu'elle « *se dit, qu'est ce qu'elle va me faire ?* » quand une des élèves s'avance vers elle. Elle ajoute « *c'est ça en fait qu'est tuant c'est que tu sais jamais pourquoi ou quand ça va mal se passer, tout est prétexte à faire déraper le cours, tout et tous même ceux qui sont sympas neuf fois sur dix, il y a une fois où ils vont péter un boulon et faire comme les autres et rendre le cours impossible, ou en tous cas faire en sorte que les autres ne puissent pas apprendre* ». En précisant que « *tout est prétexte à faire déraper le cours* », elle tente par l'humour de dédramatiser son angoisse « *c'est tous les cours la surprise (rires) je prie juste pour que ça arrive pas* ».

Elle fait l'expérience du Réel, de ce qui ne peut pas être nommé de la rencontre avec les élèves, en se montrant incapable de mettre des mots sur ce que lui font vivre ses élèves. « *Au début c'était....* », « *Je ne sais pas c'était ...impensable* », « *c'était vraiment...* », « *Ben je ne pouvais, ...* »

Pour dire « l'horreur » de certains cours, elle tente de préciser et ajoute « *il y a rien à comprendre...tu mets comme la fois d'avant ton cours en place, et là ça a été terrible... je leur disais, c'est pas possible* ».

4 Description de ses difficultés

Plusieurs événements donnent corps à ses difficultés avec les élèves, qui « *d'entrée font les pires coups* ». Elle note avec lucidité « *« je n'avais pas attendu la formation (de l'IUFM) pour couler* ». Elle sait bien que « *les élèves vont lui rentrer dedans, de suite* ». Que quand « *ils décident de ne rien faire, ils veulent dominer le professeur* », « *c'est dès le premier cours que ça commence* ».

Elle dit comme « *des élèves ont empêché mon cours. Ils se battaient avec des blocs de mousse, j'ai décidé que je voulais faire mon cours, je les ai virés, le CPE est venu les chercher, et après ils veulent revenir... et Ali m'a poussée pour re-rentre.* »

Quand un élève qui avait fugué hors du gymnase est puni d'une menace d'exclusion, il lui répond « *je nique ta race* ». Elle lui dit alors « *tu me suis jusque chez le CPE* », l'élève répond « *non* », Aliénore lui dit « *je t'emmène* », il rétorque « *voyons ça* », elle lui fait une « *clef de bras* » et le conduit manu militari chez le CPE

Dans certaines leçons les élèves lancent des « *moqueries, des sifflets, des cris et empêchent de celui qui essaye de faire l'exercice demandé de passer* ».

Elle exprime sa solitude en face de ses classes et dans les confrontations difficiles avec ses élèves envisage d'utiliser un dictaphone « *pour enregistrer la conversation et prendre quelqu'un à témoin avec des preuves* ».

Un jour où elle a voulu renvoyer des élèves, « *ils ont dû sortir de l'étude et ils étaient derrière la porte, et quand j'expliquais quelque chose, ils criaient ils tapaient dans la porte, ils passaient devant la fenêtre et plus personne n'écoutait. Ils sont même re-rentrés car ils me disaient qu'il était hors de question qu'ils sortent de mon cours, ils voulaient revenir. J'étais en face et Ali m'a poussée pour rentrer dans le gymnase, donc là je l'ai attrapé et viré à nouveau, alors là ça a été des coups de pieds dans la porte, ils rentraient, ils couraient dans la salle et ressortaient. Pendant deux heures. Le problème c'est que ça a démobilisé le reste de la classe* ».

« *En ping-pong un élève s'était mis sous la table de tennis de table et ne voulait pas en sortir* ». Aliénore le tire par la jambe, il « *claque la porte et il est parti* ».

Elle dit qu'« *au début (de l'année) c'était conflit, conflit, conflit, entre eux, des bagarres, des insultes, et après avec moi, j'essayais d'intervenir, je sanctionnais... c'était affreux* ». En précisant que « *c'était que des problèmes en interne* », Aliénore semble vouloir dire que cela était au sein de la classe, mais elle laisse apercevoir aussi qu'elle saisit peut être aussi que ce qui perturbe ses élèves est interne, que son extériorisation la perturbe elle aussi en interne.

5 Un décalage

Sans explicitement établir de relation de cause à effet, Aliénore dit que ses difficultés viennent de la différence qu'il y a entre elle et ses élèves.

Elle précise « *je suis en décalage avec mon éducation et ce qu'ils font, ce qu'ils disent, j'ai du mal* ». Ses explications pour montrer quel niveau de langage et de relation est pour elle normal avec des amis ou un professeur, tombe à plat, car pour les élèves « *c'est normal, que ça va, qu'ils font pareil en récréation* ».

Au delà des liens sociaux, elle note l'écart entre son rapport à la jouissance du corps et celle des élèves « *ils font le petit pont massacreur et nous on leur parle de respect de l'intégrité physique... ils tapaient une fille avec les frisbees et elle disait c'est pas grave, on s'amuse* »

Aliénore explique également sa distance avec ses élèves dans le rapport à une « loi morale transcendante ». Elle ne comprend pas que ses élèves « *ne comprennent pas pourquoi ils avaient été virés* ». Elle dit penser que cet écart est « *lié à l'éducation, si à la maison quand tu fais une connerie, tu te fais gronder ou tu en prends une, tu comprends vite le fonctionnement de la société. Il y a des lois si tu les respectes tout va bien, si tu ne les respectes pas tu es sanctionné et tu sais ça, que tu risques ça. Si à la maison tu fais ce que tu veux sans réactions, y'a pas de raisons que tu changes à l'extérieur, que tu tentes pas ta chance* ».

6 Perception subjective des élèves

6.1 Ce qu'elle en dit

Aliénore soutient que pour ces élèves « *qui n'aiment pas l'école* », l'EPS « *c'est la récréation, ils n'ont pas du tout envie de travailler* ». De ce fait elle propose des leçons « *où il faut un but, non, un résultat visible de suite* ».

Elle avance qu'ils sont victimes « *de l'individualisme de la ville. C'est chacun pour soi, il n'y a plus de respect, ils ne se respectent pas entre copains, ils s'embrassent et deux minutes après, ils se battent comme s'ils ne s'étaient jamais connus ? Mais bon, c'est la*

jungle, bon tu vois comme les filles parlent, mais il faut qu'elles parlent comme ça, mais si elles ne parlent pas comme ça, elles se font bouffer par les garçons. C'est de l'auto défense, de la sécurité, c'est à celui qui parle plus, avant plus fort que l'autre ».

Aliénore marque ainsi une différence entre les filles et les garçons *« leur vendre l'activité, ça ne sert à rien, ils ont leur idée, et quand c'est acquis, c'est acquis. Si ils aiment pas ils aiment pas. Les filles sont moins pénibles que les garçons quand elles aiment pas, elles râlent un peu mais elles s'y mettent. »*

Si elle s'étonne *« de ne jamais entendre certaines filles, c'est quand même quelque chose, dans une classe de ne jamais s'exprimer »*, elle trouve que les autres *« même si elles ne sont pas méchantes, elles ne veulent rien faire, elles viennent juste pour parler. »*. Comme certains garçons *« ne sont pas méchants mais sabotent le cours »*.

Aliénore précise qu'ils *« ne savent pas communiquer ces gamins là. C'est les insultes de suite »*. Mais note que leur rapport à l'autre est différent avec le professeur *« avec nous (professeurs) ils mettent de suite, dans leurs échanges quand on est en conflit, une barrière, ils tournent le dos comme ils ne peuvent pas taper, ou crier plus fort. Ils s'en vont, ils fuient quand le prof leur parle de ce qu'ils font mal. »*

Elle résume dans le désespoir de son inspection *« ratée »* qu'ils *« ont des comportements archaïques, pas d'éducation. Que ce sont des animaux en cage »*

Elle estime que ses élèves *« sont agréables quand ils ne rechignent pas à ce qu'elle leur a demandé »*.

Aliénore émet des hypothèses sur ce que ses élèves pensent de l'EPS. Elle estime que pour eux, *« c'est la récréation »*, et qu'ils *« n'ont pas du tout envie de travailler »*. Elle dit que pour eux *« d'écouter les consignes et faire un minimum ce que je voulais, eh bien ça, ça leur paraissait beaucoup car ils avaient d'autres préoccupations. Parce que comme c'est une classe difficile, tout ce qui se passait dans les salles des autres cours, que j'ai appris après, ils s'envoyaient des gommages des stylos, eh bien au lieu de le régler sur le moment, entre eux ou avec le prof, ils attendaient le cours d'EPS pour le régler. »*.

6.2 Les causes de leurs « horreurs »

Parmi les facteurs avancés par Aliénore pour expliquer les conduites de ses élèves, on relève :

- L'adolescence

Pour elle, la responsable de certaines attitudes, « *c'est la crise d'adolescence, ...en fait ils sont dans ce truc là, de tenter toujours, de voir si, de voir jusqu'ou* ». Elle précise que Mustapha, « *il a treize ans, il veut être.....* ». Ces points de suspension et ce vide de mots laissent peut être percevoir qu'Aliénore entrevoit ce qui du réel de cet élève se manifeste dans ses conduites transgressives. Elle ajoute, « *il y a des choses...ça fait partie...* » Mais elle ne termine pas ses phrases, comme si à mi-dire, elle avouait sa perception des troubles de son élève adolescent. Elle termine en disant « *c'est en lui* ».

Elle avoue que face à cela « *elle ne les gère pas encore* ».

Elle note que dans ces tracas, les élèves sont tournés vers les autres, Mustapha par exemple « *son objectif, c'est de viser les autres* » (en leur jetant des raquettes de tennis de table...) mais elle remarque aussi « *qu'ils veulent qu'on fasse attention à eux* ».

- Des pulsions incomprises

L'expérimentation des limites du corps qui poussent certains élèves à accepter d'être battus par leurs camarades laisse Aliénore perplexe. « *Une fille qui se fait frapper par les autres mais qui le cherche et ça l'amuse* ». « *Le jeu est de voir jusqu'à quel point on peut supporter les coups de poings. Les autres tapent de plus en plus fort et quand elle dit « je n'ai pas mal », ils passent au coup de pied* ». Ils sont plusieurs à taper un élève « *pour voir jusqu'ou il peut aller* »...ils « *font ça au lieu de faire des situations d'ultimatum* ». Pour préciser elle avance que « *en EPS, c'est de l'impulsion ils font les choses sur le moment. Je ne dis pas qu'ils ne les regrettent pas après mais bon... Maintenant ils s'en rendent compte.* » Elle estime que « *toujours à la base il y a quelque chose de violent, de physique* » et semble mettre cela sur le compte de quelque chose qui n'est pas « *normal* » en disant que ses élèves « *ont eu un comportement déviant* »

Elle dit également que c'est l'âge de ses élèves qui explique leurs conduites « *je pense qu'ils comprennent mais qu'ils jouent sur le fait qu'ils sont jeunes, qu'ils sont toujours*

comme ça, des mauvais élèves, qui sont des rebelles, qu'ils pensent que l'on croit qu'ils n'ont pas conscience d'eux pas de contrôle. »

Aliénore explique les conduites perturbantes des élèves en disant qu'ils « *n'ont pas la notion qu'ils peuvent progresser, qu'on peut arriver, ils reportent leur envie sur autre chose* » et décident « *d'être le caïd de la classe* ». Ce statut pour Aliénore est volontairement choisi, décidé, « *ils se disent comme je ne suis pas bon en classe, et bien je vais être le caïd de la classe* »

- **Des facteurs sociaux**

Aliénore dit que si certains élèves sont « *les caïds de la classe, c'est pour défendre la réputation de la famille* ». Car dans son collège « *il y a des familles, ce sont des horreurs étalées de la sixième à la troisième. Tout le temps convoquées... tout le temps* » laisse-t-elle en suspension. Ces élèves issus « *des fratries qui posent problème, font les pires coups et du coup sont respectés dès la sixième* ». « *C'est une fatalité pour eux de s'insulter, comme de se faire insulter* ». « *C'est la culture d'ici, des cités quoi, de suite crier, parler trop fort, dire des gros mots mais qui ne sont pas perçus comme tels* »

Elle évoque aussi quelque chose qui serait entre l'hérédité et le milieu social en disant « *Chi, bon sa mère je l'avais vue et là c'est clair, les chiens ne font pas des chats* ». Elle ajoute « *elle a commencé à nous gueuler dessus, sans se demander pourquoi sa fille était là, ce quelle avait fait pour en arriver là. La fille c'est une bimbo, la mère c'est une bimbo. Je pensais même pas que c'était sa mère elles ont 15 ans d'écart, elle a moins de trente ans et au niveau éducation, on a bien vu que c'était pas ça* »

Aliénore avance également, « *ils sont toujours en face de gens qui leur disent qu'ils sont nuls, toujours s'entendre dire qu'ils sont nuls, ils ont plus d'estime de soi, et ils la retrouvent, enfin ils la recherchent en faisant du chahut. Ils se réconfortent en étant l'agitateur de la classe depuis toujours. Y'a un statut social à respecter. Parce que dans ces quartiers là, t'as la vie sociale après l'école qu'est au même endroit et avec les mêmes gens que l'école, que dans l'école. Le mercredi après-midi, ils sont assis sur les marches du collège et la semaine, ils veulent sécher. Il faut que je sois à l'école le même que dans la rue et je gagne mes galons de la rue dans l'école. Le caïd du quartier ne peut pas, n'a pas le droit d'être un bon élève. Tout ce qui se passe au collège se sait dans la cité et inversement* »

Elle note cependant là aussi un écart par rapport à ce qu'elle a vécu, et elle pose cette expérience en fourche caudines, « *quand j'étais au collège, j'y retournais jamais pendant les vacances et j'avais des amis du collège et de l'extérieur. Eux non, alors ils continuent au collège ce qui se fait dehors.* ». Elle replace les difficultés qu'elle vit avec ses élèves dans quelque chose qui ne la concernerait pas directement puisque si cela ne va pas bien entre elle et eux, ce serait parce que « *comme dehors, ils n'aiment pas trop les adultes, leurs parents leur crient dessus, les flics les contrôlent pour un rien, alors les profs pour eux c'est pareil. Alors ils testent, pour voir si on va leur crier dessus ou si on va les laisser rien faire.* »

6.3 L'effet de groupe

En avouant que « *c'est difficile de trouver un style de cours, des situations qui conviennent à tout le monde, aux différentes attentes* », Aliénore fait l'expérience de la singularité des élèves et de l'inexistence de l'élève de L'IUFM. Dans son cas, cette découverte est d'autant plus délicate que « *cette classe c'est pas un groupe classe* », « *où il n'y a pas d'interactions positives entre les élèves, mais des clans* ». Elle précise « *entre eux, c'est une relation duelle entre groupe qui exclue le prof. Ce qu'il y a autour, ça leur sert à rien* ».

Aliénore dit que quand elle prend une position d'autorité dans la classe, son geste a des effets sur la classe « *et tout le reste de la classe me regardait, il n'y avait que des garçons* » ou encore, « *le problème c'est que ça a aussi choqué les autres qu'il dise ça, donc il a été sanctionné.* »

7 Des symptômes d'angoisse, de renoncement, d'agressivité

7.1 Angoisse et refus

Au retour des « *ponts du mois de mai* », et en envisageant la confrontation avec un élève qu'elle avait renvoyé (celui de la clef de bras), Aliénore n'a pas réussi à retourner en cours. « *Je me suis dit s'ils me font une connerie je vais pleurer je peux pas les prendre. Je suis allé voir ma principale et je lui ai dit, je ne peux pas y aller, aujourd'hui, ce n'est pas possible. Elle m'a dit rentrez chez vous, et je suis rentrée chez moi dépitée, et arrivée ici (chez elle) je me suis sentie en danger, si j'y allais, c'était terminé je craquais, j'aurais abandonné. Je n'aurais pas lutté pour faire régner l'ordre dans la classe* ».

Elle dit que son impossibilité de faire face était en partie due au fait que « *j'aurai pleuré devant eux. Et les gamins le voient ça quand tu ne vas pas, et ils en ajoutent. Non, je ne voulais pas le vivre, c'est douloureux. Je ne voulais plus le vivre, je ne voulais plus y aller. Revoir cette classe, après ce qui c'est passé, ça me rendait malade, je ne pouvais plus y penser sans être malade. C'était presque obsessionnel.* » Cet effroi était si vif, qu'elle en parle, deux ans après encore au présent « *Si j'y pense pas ça va, mais quand j'y pense je ne peux y penser qu'en ayant peur, pas d'eux, mais peur d'y retourner.* »

Elle témoigne de son état d'alors en précisant « *je les voyaient arriver dans la cour, ils me disaient, « vous êtes la cet après-midi, Vous êtes la demain ? », alors je disais oui et je me disais c'est plus possible, je ne pouvais plus les voir, c'était plus possible.* »

Elle raconte son passage par une période où « *tous les cours je devais me motiver, me convaincre de les prendre. Je me revois dans la salle des profs en train de me dire « allez, motive toi, c'est ton métier, tu l'aimes.* »

7.2 Agressivité

Son rapport avec les élèves se cale parfois sur un niveau physique. « *Mustapha il m'a un jour foutu un coup d'épaule mais là il a eu peur, je l'ai attrapé et balancé dans le couloir de l'autre coté du gymnase. Ca l'a calmé, il m'a dit, "je l'ai pas fait exprès", bon mais c'était de la réversibilité donc ça leur va.* ». En répondant « *à une agression de sa part* » par un acte physique, elle dit toutefois, qu'elle « *sait qu'un élève qui est calme, si je suis violente, ça dérape vite, par exemple, Isa qui est assise et ne veut pas se lever, si je l'attrape et la lève, ça serait mal vécu par Isa et par le reste de la classe.* »

C'est surtout l'incompréhension qui la conduit à avoir une position agressive vis-à-vis d'eux. Mustapha en particulier, qui lui fait dire « *il m'énerve ce gosse, je ne sais pas comment faire.* ». Ou quand ses élèves préfèrent ne pas faire les APSA qu'elle leur impose elle dit, « *ils commencent à m'enquiquiner avec leur foot.* ».

Elle dit qu'elle va jusqu'à faire retentir son énervement à leur égard en se servant des bulletins « *au conseil de classe je n'aurai pas de pitié. Je vais leur dire que mon appréciation sera la dernière impression que j'ai eue d'eux, ils comprendront que leur attitude a gâché des mois de progrès et d'amélioration. Tant pis pour leurs efforts.* ».

7.3 Renoncement

Le quotidien d'Aliénore, la conduit à envisager de renoncer à des prétentions d'apprentissage, « *un jour je me suis dit que j'avais pas passé le CAPEPS pour faire ça quoi. Je n'enseignais pas. J'élaguais tout ce que je préparais. Deux situations d'apprentissage pour deux heures, c'est le top. C'était décevant sur le plan de l'enseignement... Quand je sors de séance comme ça j'ai l'impression d'avoir rien fait, ça décourage* ». « *Des fois, je me dis, je vais leur donner un ballon* »

8. L'autorité en question

La surprise et l'embarras majeur d'Aliénore semblent venir du fait que ses élèves ne font que peu de cas de son autorité. D'autant qu'elle dit « *je ne suis pas là pour ça, je suis là pour avoir une relation humaine, pas d'autorité* ». Elle s'avoue également désarçonnée par « *les pénibles, ils savent qu'ils ont fait une connerie mais ils rouspètent quand on leur dit et qu'on les sanctionne. Pour eux ce n'est pas normal de se faire punir même quand on a fait quelque chose qu'il ne fallait pas* ».

Quand elle voyait un conflit, en début d'année, ou quelque chose qui ne se passait pas comme elle le souhaitait, « *elle réagissait tout de suite* ». Elle « *les empêchait en criant* », elle avoue « *je gueulais assez quand même, je ne voyais que ça à faire* ». Et en sanction, « *je les colle, je les renvoie* ». « Puis, dit elle, « *j'ai essayé de comprendre. Je leur disais, c'est pas possible... j'essayais d'intervenir et de sanctionner.* » Aliénore dit partir « *du principe que un me raconte sa version, puis l'autre et ils doivent s'écouter. S'ils refusent d'écouter la c'est même pas la peine, et là je peux les coller, pas pour la bagarre, mais pour ne pas vouloir respecter cette écoute. Et enfin moi je dis ce que j'ai vu ou compris de leur embrouille, c'est un dialogue à trois, on essaye de savoir pourquoi, ils en sont arrivés là* ». En jugeant que les disputes de ses élèves « *C'est souvent des broutilles.* » Ne ferme-t-elle pas la possibilité aux belligérants de dire leur vérité ? En conséquence, « *y'en a toujours un, ou les deux qui empêchent les dialogues* ».

En désespoir de cause, elle impose sa force physique au refus d'obéissance des garçons. Cette épreuve est arrivée comme le résultat d'un défi. Alors qu'elle demandait d'un élève de la suivre chez le CPE et qu'il refusait, d'une « *clef de bras* » elle est arrivée à ses fins. Aliénore dit que cette manifestation de force a permis à ses élèves « *de voir qu'il ne*

fallait pas la chercher. Elle confirme en ajoutant « *lui je ne l'ai plus entendu, et les autres ça les a calmés* ».

Elle a, un jour mis en place un protocole de gestion des conflits. « *J'ai marqué sur mon bilan qu'il fallait absolument que j'arrête le cours dès que ça allait plus. Que j'arrête, que je fasse un bilan que j'arrête la séance.* »

Ces moments sont en général des rappels à l'ordre. Avec des moments exceptionnels. « *Le plus long bilan que j'ai fait, c'est un jour où ils ne voulaient rien faire, j'ai tout rangé, en tennis de table, je les ai fait asseoir et je leur ai dit, « puisque vous ne voulez rien faire, on va rien faire ». Je me suis assise sur une chaise, ils étaient assis en face de moi, avec interdiction de parler et on est resté trente cinq minutes comme ça* ».

Pour les problèmes qu'elle dit « *plus graves* », Aliénore fait appel à l'administration. Quand un élève lui dit « *je nique ta race* », elle le « *signale et il est exclu du collège* ».

Dans ses cours Aliénore constate surtout qu'elle n'a pas une position de pouvoir. Et pour établir cette position, elle fait des « *rapports* » sur ces élèves. Sa formulation est « *je leur donne un rapport, ils savent qu'ils auront un rapport* ». Finalement, par leurs indocilités, ses élèves réussissent à avoir une certaine forme de relation avec elle, un certain type de rapport.

Elle note cependant deux dimensions de relation avec ses élèves, normées par la sexualité. Aliénore dit avoir perçu un « *conflit de fille à fille* » avec ses élèves filles et une « *non adhésion avec les garçons, à qui elle pouvait dire ce qu'elle voulait* »... » Avec eux, la relation, quand ils ne partent pas de cours, « *c'est plus un rapport de force* ».

Elle se dit désarmée pour faire régner le calme dans ses cours, « *l'autre jour j'ai fait un bilan ils ont été odieux ils se sont insultés, battus, comme si j'étais pas là, enfin non, ils m'ont répondu. Je leur ai dit qu'il me fatiguaient, que j'en avais marre, j'étais détruite, sciée* ». Avec eux elle dit « *je n'ai plus le goût de leur faire cours, de leur dire quoi que ce soit. Ils m'ont coupé l'envie. Mais bon, après j'y retourne.* »

Ce qui ajoute au malaise d'Aliénore, c'est le constat de l'absence d'aide alentour.

9 Pas de sujet supposé savoir

Ni elle, ni les formateurs de son année de néo-titulaire, ni ce que lui ont appris ses professeurs, ni l'administration, n'ont de solutions prêtes à l'emploi. *« Moi j'aurais aimé avoir affaire à un prof qui était dans une ZEP ou une zone sensible depuis quelques années, qui donne pas des solutions théoriques quoi. Quelqu'un qui avait des billes, mais en fin de compte je pense qu'il y a pas de billes. »* Mais elle vérifie que l'apprentissage du métier d'enseignant, dans ce qu'il a de fondamental, se fait seul. *« En fait on se les fait tout seul ses billes. Je pense que le problème est là. Et que c'est que la personnalité du prof qui fait qu'on peut trouver des solutions. »*

Son entrée dans la profession a été très organisée par ce que ses professeurs, tuteurs, lui ont dit qu'il fallait faire. *« Ma tutrice m'a dit que si une situation marche, il faut la faire évoluer, pas la changer »*. Elle constate cependant, qu'avec ces élèves, ça ne marche pas, *« le problème, c'est que ma tutrice me donnait des solutions que j'avais déjà essayées et qui ne marchaient pas »*.

Cet apprentissage, semble avoir été long et coûteux pour Aliénore *« quand tu fais tout ce que tu sais et qu'il ne se passe rien avant février, ben faut y croire quoi. »*

Elle confirme sa construction personnelle autour du professeur comme celui qui sait, en le posant comme ce qui l'a instituée experte auprès d'un élève. Elle raconte *« je lui ai dit, Mustapha, ça va pas du tout, tu n'es pas du tout en amplitude et pour le foot ça va te pénaliser et il m'a dit « mon entraîneur il me dit la même chose » et du fait que je lui ai dit, il s'est dit elle est pas aussi nulle peut-être, en fait elle doit s'y connaître un petit peu quand même, et il a bien voulu faire du travail avec des lattes »*.

10. Un sujet divisé, un statut double

Aliénore avance que les attitudes et les paroles des élèves la conduisent à marquer son statut de façon catégorique. *« Je ne suis pas une des filles de la cité », « ils savent que je ne suis pas leur copine »*.

Elle dit combien elle dissocie son « être prof » et ce qu'elle est, elle l'avoue en constatant que ses élèves *« ont compris que j'étais pas la... »* mais on peut également entendre, que *« je n'étais pas là »*. Elle ne veut pas se montrer aux élèves *« les élèves ne*

m'ont pas vu stressée, parce que si je leur avais montré mon stress ...», en ne précisant pas pourquoi elle refuse cette monstration, Aliénore exprime peut être combien son état de professeur qui ne correspond pas, à l'idéal qu'elle se fait du métier la perturbe.

Dans ces interventions, elle dit avoir compris *« que les élèves ne font pas les choses par rapport à une personne en fait, qu'ils n'agissent pas par rapport à moi, mais qu'ils font ça par rapport au prof du début d'année »*...Elle confirme que cette division l'ennuie *« je me vois obligée de jouer au professeur et c'est pénible pour moi aussi. Mais il faut le faire »*

Elle précise que sa déception a deux versants, *« ils savent que je suis déçue en tant que prof et en tant que personne aussi. Mais quand je suis déçue en tant que personne, je ne le dis pas devant la classe, mais uniquement à l'élève qui est concerné. Sinon, c'est un bilan »*

Cette dualité lui est aussi soumise par le constat de ses propres positions en classe *« je suis sociable, en vrai, il y a une cassure entre ce que je suis avec eux et bon... »* Car quand l'occasion l'impose, elle *« les attrape »* et ses actes font que *« les élèves se sont calmés, ils ont vu jusqu'où je pouvais aller que s'il fallait je pouvais aller jusque là, bon mais après j'étais calme, pour la fin du cours »*. C'est presque surprise, qu'elle se dit capable de cela.

Elle fait l'expérience de cette double face des êtres quand elle constate également que ses élèves ne sont pas, que, ce qu'elle en pense, ou que ce qu'ils lui donnent à voir. Elle le dit quand des élèves lui confient qu'ils l'aiment bien et ne voudraient pas changer de professeur, *« c'est fou parce que c'est pas l'impression du tout que vous me donnez »* leur répond- elle.

11. Des points de "bonheur" cependant

Aliénore témoigne d'un moment agréable à ses yeux durant son année scolaire. Un moment où les élèves ont été conformes à ses attentes. Elle explique, *« ils ont été super, j'ai fais mon évaluation la semaine dernière et, ..., je crois qu'ils l'ont vu, j'en aurais pas pleuré mais presque, j'étais tellement contente qu'ils aient tous tellement progressé au niveau de la maîtrise, bon la performance, je vais revoir les barèmes, j'avais vu trop haut »*. Parce que ce qui fait plaisir à Aliénore, c'est quand *« dans les bilans, je leur dis que leurs comportements ont été bons »*.

Le plaisir pervers qu'elle dit avoir pris en ayant vécu une leçon d'inspection avec des « *élèves odieux* » pourrait peut-être s'entendre comme ce qui signifie qu'elle a apprécié le fait que SES élèves n'ont pas permis à une autre, l'inspectrice, de prendre du plaisir. Avec elle aussi, ils ont été inopérants et frustrants. Les quelques moments qui l'ont « *émue aux larmes* » sont pour elle seule, sont dus à elle seule.

12. Les liens avec les élèves

Au-delà de leur relation scolaire, Aliénore ne découvre ses élèves qu'en passant par les autres. Elle ne sait de ces préoccupations que ce que ses collègues lui ont dit « *les élèves règlent leurs comptes en EPS, ma collègue de SVT m'a dit ça* », mais dit qu'elle ne demande rien à ses élèves de leurs préoccupations « *car ça sert à rien, ils te racontent toujours ce qu'ils veulent* ».

Elle établit sa connaissance des élèves, et se construit ainsi son scénario quant aux causes de leurs emportements après en avoir « *parlé avec des collègues* ». Ainsi, elle comprend ses élèves musulmans car « *je me suis fait expliquer par un collègue d'origine algérienne* ».

Elle marque autrement cette distance entre elle et eux lorsqu'elle dit « je suis toujours arrivée souriante, ils n'ont jamais eu la sensation que je leur en voulais ».

13 Autour du transfert, la séduction ou la vexation

Aliénore montre dans son propos que tout ce qu'elle vit est lié au lien qui s'est noué, malgré elle, contre elle, grâce à elle, avec ses élèves.

Elle le dit, « *en fait, ils veulent qu'on fasse attention à eux, bon c'est banal mais ce qu'ils veulent, c'est qu'on fasse plus attention à eux qu'aux autres* ». Elle continue, « *il faut six mois pour établir une relation* » pour que les élèves prennent la parole du professeur en compte, « *au début ils jouaient normal. Tranquilles, sans s'occuper de moi, de ce que je leur demandais. Et en fin de cycle, j'avais réussi à faire qu'ils fassent mes situations* ».

Parallèlement, elle dit qu'elle refuse les relations plus personnelles avec les élèves quand ils ne sont pas dans le champ didactique, « *y'avait un gars qu'avait un pétard et une de mes élèves a tiré une latte en passant. Exprès devant moi, à deux mètres de moi et je n'ai rien dit ça lui a fait drôle, parce qu'elle sait que je veux qu'elle arrête de fumer et qu'elle sait*

que j'aime pas cette drogue. » Elle y coupe même court « mais j'ai compris qu'elle faisait ça pour se rendre intéressante, pour qu'on discute, qu'on se dispute et je n'ai pas voulu ».

Elle dit également ne pas comprendre que « leur réussite, c'est de ne pas avoir été puni, c'est étrange, plus qu'une note de motricité, ils veulent avoir une note de participation ».

Si Aliénore constate qu'une relation spéciale s'instaure avec certains élèves, elle ne s'en accorde pas le crédit « Awa, elle a décidé qu'elle m'aimait bien. Elle m'a à la bonne, elle vient à tous les entraînements de basket ».

Elle est même surprise que quand elle ne pose pas sa parole, sa classe se délite « je l'ai pas dit (de s'asseoir) et ils en ont profité, ça, ça veut dire que ce ne sont pas des choses qui sont acquises mais qui sont liées directement à ce que je dis. »

Elle se rend compte que les relations entre professeur et élèves ne sont pas univoques, « il n'y a pas cette relation de séduction », entre elle et les filles, « qu'il y a avec les hommes qui sont professeurs ». « Elles se vexent pour un rien, ...on ne peut rien leur dire, que ce soit un reproche, un compliment ». Cela ennuie Aliénore de ne pas être perçue comme professeur mais comme femme, voire comme rivale, comme pareille.

Par ailleurs, elle explique comment elle se rapproche sur ce plan avec les élèves « elles savent que je ne suis pas leur copine, mais, c'est pas du tout ça hein, mais je fais un peu partie de leur vie comme ils font un peu partie de la mienne. J'aime beaucoup papoter donc je les questionne sur tout, sur leur vie je sais qui a combien de frères et sœurs, ce qu'ils font le week-end. Même des trucs, des choses, les filles, bon j'ai les cheveux longs et blonds et elles adorent mes cheveux elles m'ont dit qu'elles avaient trouvé dommage que j'ai coupé mes cheveux. Elles me disent quand elles aiment bien comment je suis habillée, que mes lunettes de soleil c'est pas ça ,qu'elles vont m'amener dans un magasin acheter des lunettes « fashion », c'est ça maintenant. ».

Pour autant, la séduction qu'elle note entre les filles et ses collègues hommes, n'existe pas aux yeux d'Aliénore entre elle et les garçons, qui, « à cet âge là, ne font pas du tout là dedans », sont « très copains, très sport ».

Elle ne comprend pas la versatilité du lien qui les unit « c'est ça qu'est bizarre, on est obligé, amené à avoir des relations très poussées, très profondes parce qu'ils le demandent,

parce que c'est indispensable pour que la classe existe et puis le jour d'après y'a plus rien, comme si c'était le premier cours de l'année qu'ils me testaient. »

En disant « *je n'hésitais pas à leur dire que j'étais déçue en tant que prof* » Aliénore exprime sa tentative pour installer un rapport moins statutaire. Elle tente de le faire sur le mode qui est le sien, pour que les élèves soient sensibilisés à sa déception, elle leur dit qu'elle « *a mis beaucoup de temps à faire une leçon* ». En tentant de rapporter l'échec de la situation à elle « *je ne leur disais pas je suis énervée contre vous, mais je suis déçue, je n'attendais pas ça de vous* » elle met les élèves dans une position de culpabilisation qu'ils ne peuvent pas accepter « *je ne sais pas s'ils comprennent* » se dit-elle.

Entre deux tentatives pour établir « *quelque chose* », « *si mes élèves sont assis sur le banc, je suis avec elles. Il y a très peu de distance entre nous, la distance minimum pour le respect* ». Elle reprend son statut de professeur magistral « *Sauf quand il y a des incidents, je leur parle de plus loin* ».

Le seul élève, avec lequel elle constate qu'il y a un lien affectif est celui qui lui pose le plus de problème. « *Mustapha, je l'ai déjà attrapé* » dit elle. Et de continuer, « *Mustapha là, je l'ai dans la poche, y m'aime bien et je le vois parce que l'autre jour je lui ai dit que j'étais déçue alors que depuis longtemps je lui disais que ce qu'il faisait était génial, ...J'ai vu que...ça l'a touché.* » Ce moment de discussion, destiné « *à embobiner* » l'élève concerné, marche puisque « *après l'entretien, il était tout le temps en train de me dire, regardez madame, j'ai réussi, j'y arrive* ».

Aliénore dit installer une relation presque négative. « *Moi je trouve que ça marche, quand on arrive à les vexer, c'est plutôt bon signe, c'est qu'une relation peut se créer. Ceux qui s'en fichent, ça veut dire que rien ne pourra se passer, enfin, la probabilité que ça arrive venant d'eux est maigre* ».

Elle dit qu'elle perçoit un rapport entre les « *compétences disciplinaires* » et le relationnel en expliquant « *je crois que si t'as pas de contenu, t'es fichu le jour où ils ont décidé de t'écouter, si t'as pas de situations intéressantes et qui les font progresser, et qui sont adaptées, parce que si c'est trop dur ils arrêtent. Mais si t'as le contenu et que t'es pas capable de solliciter leur attention, quand tu mets tes super situations, ça marche pas. Les deux sont dépendants. Mais si t'animes bien et que t'as pas de contenu, tu peux peut être*

plus t'en sortir. L'inverse ne passera pas. Faut attirer l'attention.» . Elle convient que « *quand elles n'aiment pas quelque chose, elles le font quand même. Parce que je leur demande, pour moi en fait. C'est là où il faut séduire* »

14. Refuser le transfert toutefois

Les élèves d'Aliénore, n'avaient pas été prévenus de l'inspection qui s'est mal déroulée. A posteriori, les élèves ont dit que s'ils avaient été informés, ils se seraient tenus différemment. « *Mustapha, l'affreux là, qui dit « elle avait qu'à nous le dire, si c'est important pour elle on aurait été gentils ».* « *Et ça je le savais et je le voulais pas, c'est de la manipulation ça* » s'empresse de déclarer Aliénore. En répondant à ma question « pourquoi tu ne voulais pas qu'ils te fassent plaisir ? », elle livre une partie de son Réel avec cette classe. « *Parce que je ne voulais pas leurs demander quelque chose, leur être redevable de quelque chose. Je ne voulais pas être dans cette position. D'habitude ils m'enquiquinent et donc ça veut dire qu'ils m'aiment pas trop sinon ils me feraient plaisir. J'ai pas du tout envie qu'après ils me fassent, pas du chantage, mais un peu « vous avez vu on a été gentils avec vous alors maintenant on fait ce qu'on veut ».*

Quand une de ses élèves propose un rendez vous, lance une tentative de contacts, sa position se referme et elle ne donne pas de suites. « *Elle râle, par exemple si je lui demande de courir six minutes pour l'échauffement, elle courait pas, alors je lui dis tu refais un tour, elle m'a dit très violemment « c'est bon, y'en a marre avec vous, dès l'instant qu'on marche c'est qu'on fait rien » ; Alors je lui ai dit effectivement, si tu marches tu ne cours pas, alors elle est partie en bougonnant. Après, mais bon en même temps, elle avait râlé à un cours où elle avait rien fait, et le cours d'après elle vient me voir et me dit « est ce qu'on va refaire la situation de la semaine dernière parce que je l'ai pas fait l'autre jour ».* Pourtant cette attitude d'élève l'interroge « *Je me suis dit c'est quand même bizarre qu'elle me demande ça.* »

15 L'usage de la parole

Aliénore dit très vite et très fort « *qu'elle est bavarde* », qu'elle « *aime parler et discuter* ». Elle avoue installer une relation avec les élèves filles de ses classes qui passe par le « *papotage* ». Cette attitude semble exister aux pourtours de la leçon, dans les

apprentissages, quand les élèves s'adressent à elle pour autre chose que des éléments de savoir ou d'apprentissage, elle parvient difficilement à maintenir le dialogue.

De même, Aliénore donne la parole aux élèves pour les faire verbaliser, à des fins d'apprentissage « *profiter de leur tendance à se parler les uns aux autres. Alors quand y'en a un qui saute, les autres qui le veulent disent là c'est pas bon ou c'est bon et disent pourquoi.* »

Quand je lui demande si elle a utilisé cette facilité qu'ont ses élèves à parler, pour parfois parler d'autre chose que d'apprentissages, elle répond que « *non, dès qu'on parle comme ça, ils disent n'importe quoi, ils parlent de ce qu'ils veulent* ». Elle ne met pas non plus de discussion possible de son évaluation car « *il ne faut pas qu'il y ait de part d'aléatoire, si je dois justifier la note de quelqu'un par rapport à l'autre...* »

Quand elle s'adresse aux élèves, pour résoudre un conflit, Aliénore « *augmente le volume sonore et sépare les élèves* ». Pour « *essayer de comprendre, elle les fait tous asseoir et leur demande ce qui se passe en disant c'est pas possible* ». Elle dit également que « *on a, j'ai, désamorcé des situations où ils allaient se casser la figure, en les discutant.* » Le lapsus révèle peut être qu'elle n'est pas très loin de les disputer en discutant avec eux et que c'est elle qui les discute.

Elle use de la parole, avec ses bilans comme d'un élément de sanction. « *Quand je les stoppe, ils savent tous pour qui, pourquoi ils arrêtent, et pourquoi on parle. Ils m'entendent* ». Mais l'écoutent ils ?

Elle tente de façon formelle « avec de l'échange » de savoir ce que les élèves « *attendent du cours* », mais ne leur demande rien de leurs « *préoccupations, personnelles car ça sert à rien, ils te racontent toujours ce qu'ils veulent* ».

Et quand les élèves tentent de parler, autrement, elle reprend le rôle de professeur « *Je ne pourrais pas ne pas communiquer avec les élèves, ne pas être sympa avec mes élèves, des fois je leur fais des blagues sur le trajet du stade, ils adorent ça. Donc du coup, ils en cherchent pour m'en raconter, alors je leur demande d'en raconter en parlant bien, enfin normalement, sans gros mots.* »

Aliénore dit pourtant c'est autour de la parole que se fonde son jugement de réussite professionnelle. « *Un de mes critères pour dire ces gamins ils sont devenus une classe. Un critère pour dire que ça se passe bien entre un prof et une classe, qu'il y a quelque chose qui passe. Ça veut pas dire que ça se passe bien à tous les cours mais ... si il y a de l'échange, si*

on s'entend bien avec ses élèves, on pourra toujours mettre ça en avant , on pourra toujours jouer la dessus pour les canaliser, l'affectif j'y crois beaucoup moi à ça. »

Elle accepte le niveau de langage et les insultes « normales » des élèves, et estime « *que c'est une fatalité pour eux de s'insulter comme ça, comme c'est une fatalité de ne pas réussir à l'école* ». Avec ces propos, elle rend les élèves socialement mais, presque "génétiquement " responsables aussi. Elle les excuse de ne pas pouvoir faire autrement, tout en se dédouanant d'essayer de changer les choses. « *Je me suis aperçue que pour eux « fait chier » c'est correct, je vais pas les coller pour ça, sinon tu les colles tout le temps. »*

16 Une position de maîtrise impossible à quitter

« *Je suis très rigide* » confie Aliénore, pour symboliser sa position. Tout son modèle de relation aux élèves s'organise autour du discours du Maître et des rôles qu'il induit, « *comme toujours* ». « *Il n'y a plus de moqueries dans la classe, j'en veux plus, ils ont compris* », « *je les ai fait asseoir, puisque vous ne voulez rien faire, on va rien faire* »... « *Ça a été dur parce que moi, je n'avais qu'une envie, c'était de reprendre le cours* ». « *Ils se sont rendus compte que c'est chiant de rien faire et qu'il valait mieux faire ce que dit le prof* »... C'est donc ce que propose Aliénore ou rien....Ils doivent comprendre « *que c'est à mon bon vouloir dans mon cours. Que c'est moi qui fixe les règles, qu'ils doivent apprendre ma façon de faire, bon mais c'est celle de l'école.* »

Aliénore dit que dans ses cours, si « *on travaille, si on fait tout ce qui est demandé, si on ne fait aucun refus, on a une bonne note* ». Cette procédure qui n'est pas la conséquence d'une négociation « *c'est comme ça depuis le début de l'année* », « *elle décide de faire* » et les élèves suivent. Elle attend d'eux « *qu'ils ne fassent aucun refus sur les situations proposées* ». Elle met en place des leçons où « *c'était l'armée, j'appelais le nom et tu passais, si tu n'étais pas prêt, c'était au suivant. Il ne fallait pas que les distraits pénalisent ceux qui étaient prêts et qui voulaient passer.* »

Même quand elle « *embobine* » les élèves, elle pose comme discours « *que comme Zidane, qui doit être bon partout, quand on est bon partout on comprend vite les choses, on s'applique toujours à faire son maximum* »

Dans ses tentatives de discussion plus privilégiées, elle repose toujours quelque chose de l'ordre du devoir. *« J'essaye de discuter avec Mustapha, je lui dis "tu n'es vraiment pas intelligent, parce que les poings et les gros mots, c'est l'apanage des imbéciles, tu n'es pas bête," il ne m'entend pas »*

Paradoxalement, elle se dit plutôt permissive. *« Moi j'ai des collègues qui tiennent très bien leurs classes parce qu'ils sont très rigides alors que moi pas, ils y arrivent très bien mais moi je ne pourrais pas faire comme eux. Je ne pourrais pas ne pas communiquer avec les élèves, ne pas être sympa avec mes élèves. »*

Et malgré le fait qu'elle constate que *« chaque année, avec une classe difficile, il me faut six mois pour établir une relation »*, Aliénore, depuis trois ans ne change rien dans son lien aux élèves...elle le confirme *« Ah non, non, non, je cède pas, le problème il est là, mais ça veut dire que ce pourquoi j'ai mis la situation n'aurait pas été atteint et ils auraient rien appris. »*

Ses tentatives de dialogue sont unilatérales *« le dialogue, discuter, leur faire entendre ce que j'ai à dire, qu'ils m'entendent et qu'ils se rendent compte que j'ai raison, que je suis là pour les faire progresser »*. Cet usage de la parole est obligatoire puisqu'il faut *« dialoguer, même de force. »*

17. Un ratage symbole d'une non rencontre et révélation d'une part de son symptôme

« Ça a raté » dit Aliénore après son inspection, comme pour marquer l'impossible lien avec ses élèves. Ce *« ça »* qui a raté est signifiant. Les élèves pendant l'inspection *« ont tout retenté »*, *« ils ont été odieux »*. Elle décide alors comme seule conclusion de *« faire le bilan avec eux. Déjà je leur ai donné leurs heures de colle »*. Toute la classe est dans le collimateur, *« douze élèves. Je ne pouvais pas coller la classe entière mais bon, j'aurais pu en coller 18 sur 23. Ils ont été au delà des limites »*. *« Mustapha faisait des grimaces à l'inspectrice, il faisait pas ce que je demandais, il voulait pas s'y mettre quoi. Mais tous, ils restaient tous assis, ils voulaient rien comprendre, la cata. »*

Aliénore dit ne pas faire de relation entre ces conduites et le contexte particulier de cette leçon *« des relations ? Non, je pense que non, ils m'ont déjà fait ça sans l'inspecteur. »*

Elle se dit « *d'un côté contente parce qu'ils ont été totalement naturels.* ». Elle pense que grâce à cela, « *au moins elle a cerné la classe avec laquelle je suis obligée de travailler.* ». Elle espère que l'inspectrice verra que « *j'avais beaucoup travaillé avec eux, qu'aujourd'hui ce n'était pas de ma faute.* ». Elle continue « *j'étais contente qu'elle ait pu voir cette classe, voir qu'ils ont des comportements archaïques, pas d'éducation quoi.* » « *Ils ont bien joué leur image de marque* » ajoute-t-elle.

Dans une position assez masochiste elle montre une part de sa jouissance « *j'étais dégoûtée d'eux, du métier mais j'étais contente* »

Dans son désespoir, elle livre sa vision des élèves. « *Ce sont des animaux en cage, une fois de plus je n'existais plus, une fois de plus toutes les règles de bonne entente entre eux, de respect n'existaient plus. Ils faisaient leurs trucs ...* ». Elle développe, « *en fait ils ne comprennent pas pourquoi ça, ces règles leur sont imposées. Pourquoi quand on dit ou demande, ou interdit quelque chose et qu'ils ne le font pas ou le font quoi, ça implique une sanction* ». A mots couverts, ne laisse-t-elle pas comprendre que pour elle quelque chose des élèves est anormal. « *Ils n'ont pas d'éducation* » lâche-t-elle parce que « *à 13 ans ou 14 ans, on sait quand on fait un truc interdit ou quand on fait pas ce qui faut. Ils savent que quand on fait une connerie on s'expose à des sanctions* »

18 Quelques déplacements, des trouvailles

- Aliénore a réussi, toutefois, avec une de ses élèves, à s'écarter du signifié. Elle le formule en disant « *elle m'a dit qu'elle en avait marre, que j'étais pénible, mais j'ai pas cédé, j'ai pas gueulé, j'ai pas non plus relevé ce qu'elle disait vraiment* », « *elle voulait pas dire ça.* ». Elle avoue en fait « *ne plus batailler sur la forme mais sur le fond* ». Elle conçoit que la langue des élèves n'est pas une pathologie et que leur code n'est pas le sien. Elle le dit « *je me suis aperçue que pour eux « fait chier » c'est correct, je vais pas les coller pour ça, sinon tu les colles tout le temps.* » Quand ses élèves l'agressent, elle entend un peu de l'autre chose qu'ils disent « *j'ai compris qu'elle faisait ça pour se rendre intéressante, pour qu'on discute, qu'on se dispute et je n'ai pas voulu.* ». Cet équivoque du mot, elle l'a également repéré quand elle dit « *il faut juste peut être que je pense à ne pas trop en dire* ». Comme pour laisser du vide pour les élèves ou pour ne pas être mal interprétée.

- Elle se permet de penser que l'affect qui touche certains élèves n'est pas rédhibitoire mais « *changeable* ».

Elle admet ainsi qu'ils ne sont pas figés dans leurs attitudes emportées. Elle le dit à propos d'un même élève qui a changé de conduite, toujours animé par ce quelle nomme la même « *impulsion* », mais qui l'a traduite autrement, « *sur certains élèves ça se déplace* ».

- Elle pose une possible satisfaction en EPS sur autre chose que les seules réussites dans les apprentissages moteurs.

Elle envisage que « *leurs progrès c'est que quand je leur dis quelque chose, ils ne m'envoient plus balader, ils ne font pas ce que je dis mais au moins, ils m'écoutent le dire* »

- Elle envisage de se caler à l'aune des élèves et pas seulement à la sienne ou à celle des programmes.

Elle énonce « *j'ai intégré leur comportement dans ma pédagogie et pas le contraire... non, mais après, je leur ai fait faire, ils avaient le choix quoi* ». Elle constate que « *ils ont adhéré parce qu'ils avaient le choix* ».

- Elle semble, être en train d'envisager une posture professorale partie prenante du désordre, prétexte aux emportements des élèves et déclare « *en fait dés qu'il y a une autorité ils sont pénibles.* ».

- Aliénore dit également avoir construit une perception d'elle un peu décalée.

Elle est parvenue, en assistant à une conduite d'élève qui ne lui convenait pas, à se dire à elle-même, « *attends, il est gentil, il fait rien, il embête pas les autres, il passe peut être une fois sur trois mais il passe et je l'ai laissé tranquille. A la fin je suis allé le voir et je lui ai dit « dis donc, je t'ai pas trouvé très en forme, il m'a dit « non, non, je suis fatigué » et je me suis rendue compte qu'il s'en est fallu de peu pour qu'à ce moment là, JE crée, moi, une tension, alors que bon il n'était pas du tout en train de me taper les autres... Je me suis rendue compte que j'étais des fois pénible, pas pénible mais, je voulais qu'il participe beaucoup* ». Elle ajoute, « *bon je dis c'est pas de ma faute mais tu peux pas savoir comment y seraient avec quelqu'un d'autre de toute manière. Mais bon euh....* »

- Elle a conçu qu'elle pouvait différer une sanction et donner ainsi une échappatoire aux élèves.

« J'ai réussi à les calmer en ne les sanctionnant pas tout de suite »... « en notant des C (comme collé) sur mon cahier, et au bout de trois ou quatre, ça tombe »

- Aliénore a instauré une relation moins « en miroir » avec ses élèves.

Elle parvient à ne pas réagir d'emblée à certains de leurs comportements. « *Quand elles boudent et partent dans leur coin. Je les ignore. Bon mais ça c'est ce que j'ai trouvé, à force, parce que avant j'allais les chercher et y'avait encore plus de conflit.* » « *Maintenant elles sont presque, on dirait, vexées que je ne leur ai rien dit, et elles reviennent toute seules pour travailler.* »

- Elle tente également de privilégier des relations singulières avec les élèves aussi bien quand ils perturbent les cours que pour asseoir son enseignement

« *J'ai arrêté de dénigrer celui qui fait une bêtise devant les autres* » dit elle. Elle s'essaye même « *à jouer avec eux* » et se départir de son statut intouchable de professeur.

- Nos entretiens ont permis, peut être, de poser un léger décalage dans son rapport à l'usage de la parole. Elle dit « *la prochaine fois, (qu'ils perturbent le cours) je suis entrain de me dire pendant que je te raconte, je vais leur demander pourquoi ils agissent comme ça, je suis sûre qu'ils ne savent même pas eux mêmes, mais on sait jamais* »

Commentaires

Aliénore, semble n'avoir pas réussi à quitter le discours du Maître qui est pour elle la seule façon d'être face à une classe. Cette attitude semble celle qui correspond à son image, à son idéal de professeur, « *Je suis très rigide. En fait il y a une cassure entre ce que je suis avec eux et bon...* » confirme-t-elle. Dans cette phrase, et dans beaucoup d'autres lors de l'entretien, alors qu'elle parle d'une classe qu'elle a eue il y a deux ans, elle emploie souvent le présent, comme pour marquer la prégnance de ce qu'elle relate et peut être dire que sa position n'a pas changé avec les classes qu'elle a aujourd'hui.

Au cours de cette année scolaire, Aliénore est resté « rempardée », selon l'expression de Lacan, derrière son titre de professeur. En se rangeant sous le signifiant S1 « *je suis prof quand même* », « *c'est moi le prof quoi* » et en n'en bougeant pas, elle n'a pas réussi à le devenir. Cela n'a pas suffi, ni à convaincre les élèves, ni finalement à faire office de vérité

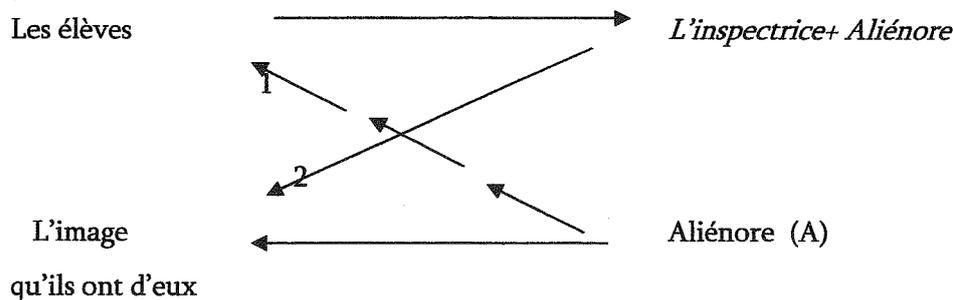
pour elle. La psychanalyse nous dit que pour qu'un sujet existe, il faut qu'il soit un signifiant pour un autre signifiant. Ici le signifiant S1 d'Aliénore n'a pas de répondant (S2), pas de signifiant chez les élèves, ceux à qui elle s'adresse, ceux qui l'obligent à s'énoncer comme « professeur ». Pour cela elle doit trouver la confirmation de ce qu'elle désire être en gagnant le match de la leçon. En s'imposant dans les actes physiques, en passant par l'usage du symbole du discours du Maître sous la forme de ses « bilans » qui recréent une distance et un espace assimilables au rapport bureau du professeur / pupitre des élèves.

Seule la réussite de son savoir y faire technique, professionnel avec la performance sportive des élèves, son « savoir faire détourner en rond » leur jouissance va fonctionner comme confirmation de son S1. Sa leçon réussie, son conseil « réussi » auprès d'un élève difficile vont, depuis le Discours de l'Universitaire, ajouter du poids pour la recoller à son signifiant maître. Celui qui témoigne comme dit Lacan de « la gloutonnerie du surmoi » en disant « Jouis ! Réussis tes cours comme il faut ! Sois LE bon professeur ! »

Ses élèves, ses « pourris », lors de son « évaluation réussie », l'ont « émue au larmes » en répondant à son désir et en se comportant comme elle le voulait. Ils ont profité du moment symbolique de l'inspection pour signifier leur désir, ce qu'ils voulaient (ou ce qu'ils ne voulaient pas). Leurs attitudes ont « détruit, scié » Aliénore. Ils se sont conduits comme pour bien marquer leur refus d'être ses objets, ceux qui font « bien ce que je veux ». ainsi, peut être, ils ont dit leur reproche de ne pas s'être laissée instituer, elle, objet de leur désir. Ils « ont été odieux » faute d'avoir été demandés, parce que pour elle ils « auraient été gentils ». Ils le disent « elle avait qu'à nous le dire, si c'est important pour elle on aurait été gentils » si « elle avait demandé...si elle avait dit... ». Ils l'auraient joué cet autre rôle pour elle alors qu'ils ont refusé de l'endosser toute l'année à cause d'elle.

Les élèves ont peut être fait payer à Aliénore le fait de ne pas avoir quitté sa position intenable. Quand elle dit à propos de son inspection, « 'la chose' que j'ai obtenue » on peut entendre le « das ding » freudien. Ce moment de l'inspection est un moment de Réel au sens où les élèves ont été incapables de réfréner leur désir, leur jouissance brute. Les élèves ont soutenu leur identification imaginaire aux yeux de l'inspectrice. Ce qui a été mis en place dans les leçons d'Aliénore n'ayant sans doute pas permis que soit desserrées les identifications, que du jeu soit créée entre la place où elle les posait et ce qu'ils étaient ou voulaient être.

Lors de l'inspection, l'Autre qu'aurait pu être Aliénore n'a pas été prise en compte. En se référant au schéma L de Lacan, on peut dire que l'axe symbolique (1) qui aurait pu soutenir les élèves, et qui aurait pu être porté par Aliénore a été masqué par l'axe imaginaire (2) qui a été donné par l'inspectrice. Sa présence, officialisait leur état de « *caïds, pénibles* » ou d'archétype du « *pire d'élève* ».



Car ce qui caractérise le lien entre Aliénore et sa classe, c'est un affrontement de jouissance contre jouissance.

Sa jouissance de professeur réside dans l'organisation d'un cours parfaitement adapté aux élèves, dans la conduite de ce cours sur le terrain, dans une harmonie, entre elle qui dirige et eux qui font tous les efforts nécessaires pour apprendre. Comme ses élèves lui interdisent d'espérer accéder à ce tableau, elle leur interdit en retour toute possibilité de jouissance hors de celle qu'elle leur propose. Elle empêche qu'ils vivent ce qu'elle n'aura pas, la reconnaissance de leur désir. En refusant la reconnaissance de l'autre, en interdisant de « *faire des matches* » par exemple, elle symbolise ce pouvoir d'empêcheuse de jouir en paix. De la même façon, quand elle ignore Mustapha, en lui disant, « *tu ne veux jamais rien faire, alors aujourd'hui, c'est moi qui décide que tu ne feras rien, l'EPS c'est pas à la carte.* », elle montre bien que c'est elle qui veut commander à la jouissance de ses élèves. Si elle ne peut pas le faire dans le plaisir, elle le fait en les frustrant. Quitte à ce qu'elle se prive elle-même de sa jouissance. Elle dit bien que quand elle fait ses bilans sanctions elle n'a « *qu'une seule envie, c'était de reprendre mon cours* », mais c'est presque d'un au-delà du principe de plaisir dont elle parle. Quelque chose qui dans la souffrance (ne pas faire cours), est jouissif, (maîtriser les élèves).

Elle mesure bien la teneur de ce rapport quand elle dit que c'est « *une question de pouvoir. Quand c'est eux qui décident de ne rien faire, ça les reconforte, ils pensent dominer le prof. Par contre quand ils sentent que c'est le prof qui les exclut, ils refusent cette imposition et ils veulent re-renter dans l'activité de la classe. Les choses qui leur sont imposées ils les refusent, et ils veulent s'imposer au prof* ».

Dans cette dialectique de privation réciproque, quand elle dit, « *je n'ai rien pu faire d'autre que l'échauffement et je leur dis que je suis déçue* » elle avoue combien ils frustrant son désir. En disant sa déception aux élèves, Aliénore leur donne un « plus de jouir ». Ils ont la preuve qu'ils l'affectent et que non seulement le rapport de force qui les anime vis-à-vis d'elle est bien en place mais qu'en plus, il est à leur avantage.

Cet affrontement surgit même autour de ce qui s'établit de transférentiel. Aliénore dit « *ils voient que ça m'agace que je vois qu'ils font les choses que pour me faire plaisir* ». Alors bien entendu... les élèves rajoutent pour créer du lien en faisant « *des trucs ... pour voir si on va leur crier dessus ou si on va les laisser rien faire.* »

Aliénore reste dans sa position du maître, mais ne parvient pas non plus à prendre en compte le fait que les élèves puissent avoir un autre rapport à la motricité et aux APSA. Dans son rapport aux élèves elle est en permanence en train de rapporter ce qu'ils doivent vivre dans les « *exercices qu'elle leur fait faire* », à ce qu'elle y vit ou y a vécu, en tant qu'athlète ou entraîneuse en club ou en section sportive. Elle ne conçoit la pratique physique que par rapport à sa jouissance d'athlète, celle survenant dans la maîtrise du geste bien fait et dans la soumission à un entraîneur.

Aliénore indique que dans ce contexte chaotique, les mots lui manquent pour faire face. Elle dit « *quand je suis énervée, je parle très peu, je ne leur crie pas dessus, mais ils le sentent* ». Elle est parait satisfaite de cette « *réversibilité* » d'emportement acting out faute de mots de la part des élèves / menace de passage à l'acte faute de mots du professeur, soit acceptée par ses élèves. Ces moments sont ceux où elle peut rentrer en contact physique avec les élèves en répondant à leurs emportements et ainsi agir pour reposer la maîtrise de la classe en ne passant pas par la parole. C'est dans ces passages à l'acte qu'elle trouve de quoi s'apaiser elle le « *ils se sont calmés, ils ont vu jusqu'où je pouvais aller que s'il fallait je pouvais aller jusque là, bon mais après j'étais calme, pour la fin du cours* ».

Son usage de la parole est très magistral, elle force ses élèves à parler, elle dit qu'elle instaure « *le dialogue, discuter, leur faire entendre ce que j'ai à dire, qu'ils m'entendent et qu'ils se rendent compte que j'ai raison, que je suis là pour les faire progresser* ». Cet usage de la parole est obligatoire puisqu'il faut dans son cours « *dialoguer, même de force.* »

Quand elle s'adresse à eux ce n'est que depuis une estrade symbolique qu'elle a reconstituée en les faisant s'asseoir au sol devant elle, debout. Elle dit que c'est ainsi « *qu'ils m'entendent* ». Mais l'écoutent ils ? On entend bien dans son propos que cela n'est pas sur

quand elle dit que lorsqu'elle tente d'installer un discours plus singulier « *ils me tournent le dos* ».

Elle semble cependant montrer qu'elle a pris la mesure des limites et des obstacles à rester figée dans ce seul type de discours. De fait, Aliénore a par instant changé de discours. Elle est passée par celui de l'Hystérique en disant aux élèves « *je leur ai dit qu'ils me fatiguaient, que j'en avais marre. J'ai piqué une crise. Ça les a marqués* ». Mais cette explosion a été consécutive à la leçon d'inspection et le très faible nombre de leçons qui ont suivi et la fin de l'année scolaire n'ont pas permis d'en constater les incidences dans le lien à la classe.

Aliénore a fait, durant cette expérience, le constat de la non validité absolue et générale du fantasme. Elle a expérimenté que la vérité subjective n'est pas une valeur absolue. Elle s'est expérimentée prise dans des relations où chacun voit le monde par rapport à lui. En ne s'autorisant pas à rencontrer ses élèves, jusqu'à « *se faire expliquer les élèves musulmans par une collègue algérienne* », elle signifie combien, le recours au Sujet Supposé Savoir organise son rapport aux autres. En restant dans le discours du Maître, comme le souligne Lacan, elle se barre l'accès à sa jouissance (dans le discours du Maître, le sujet (\$) n'a pas de lien possible avec l'objet du désir (*a*) (voir page 213). Elle est en fait éloignée d'une position qui pourrait lui permettre d'être sa propre aune. Pouvoir être sujet de son enseignement, et accepter d'être chahutée plutôt que de dire « *les élèves chahutent le cours* ». Ce déplacement passe peut être pour Aliénore par le fait d'accepter d'être objet des élèves. Et de fait, de prendre en compte comme elle le dit en laissant la phrase en suspension, d'admettre qu'ils « *veulent être...* », sujets dans son cours, en face d'elle avec et par elle..

GABRIELLE, « ces élèves ça se vit »

1) Présentation

Gabrielle est professeur néo-titulaire à Paris. Elle travaille dans un collège qui est, tel qu'on lui a décrit quand elle y est arrivée, «*super dur*». Elle dit «*j'ai été parachutée au collège une semaine après la rentrée. Sachant que je n'avais pas été annoncée auprès des élèves et que je n'ai pas été présentée ni par le chef d'établissement ni par mes collègues. En fait je suis arrivée en remplacement d'une prof Mme J... qui était en décharge syndicale de 17 heures.*»

Je l'ai rencontrée dans un des groupes de parole que j'anime à L'IUFM. Lors de notre première réunion, elle a exposé, les énormes difficultés qu'elle vivait avec une classe de quatrième. Et avouait, que de toute façon, «*je n'ai pas de classes normales, c'est-à-dire où je fais ce que je veux*». Ne sachant pas quoi faire avec ses élèves, qui lui avaient fait vivre une première leçon pénible, elle a «*décidé, sans le vouloir*» de partir «*de leur niveau, pour regagner la classe*». Elle semblait dire deux mois après la rentrée, quand je l'ai croisée «*ça a l'air de marcher. Ce n'est pas pire en tous cas.*»

Ce qu'elle laissait entendre de sa façon de s'y prendre avec ses élèves m'a conduit à lui proposer d'en dire plus dans le cadre d'un entretien.

Gabrielle vient «*du Jura*», est «*filles unique, père prof et mère infirmière. Bac S mention très bien, première de promo, tout ça... CAPEPS du premier coup. IUFM à Bourg en Bresse. Stage dans un LP tranquille avec des vieux collègues.*» Elle dit de son nouvel établissement que c'est un «*collège nouveau, où ils ont mis tous les cas des collèges environnants.*»

2) Perception subjective de son métier, écart entre idéal et réel

Elle précise de son stage de PLC1, son premier contact avec le métier, que «*s'il y a bien un endroit où j'ai appris des choses, c'est là. Mais j'ai appris surtout des trucs sur le rapport au contenu. Enfin sur une approche cool. Sur le fait de pas trop préparer ses cours et de faire cours sur le tas, en fonction de ce qui se passe*». Elle ajoute, «*ils avaient énormément de recul sur leur pratique. Ils arrivaient à se voir en train de faire cours et se dire ça, ça va, enfin, c'est en train d'aller, mais ça non, donc je change. Leur bilan ils le faisaient au fur et à mesure de la réaction des élèves. Même si on a tout prévu sur un bout de*

papier, le plus important c'est de pouvoir agir dans la réalité, en fonction de ce qui se passe. Faut pas faire comme si tout se passait comme prévu. Ca a beaucoup bousculé mon a priori et orienté mon enseignement. Ca a été ma première remise en question. Parce qu'ils étaient loin des grandes idées de l'IUFM. Mais leurs cours fonctionnaient super bien. »

Gabrielle dit qu'en prenant ses fonctions, et après une première leçon où elle était « *effondrée* » par les conduites des élèves et son incapacité à redresser la situation, elle s'est « *sentie seule, très seule* ». Elle estime que certaines conduites de ses élèves sont du ressort « *d'un psychologue, car il arrive un moment où on peut plus, enfin moi je peux plus* ».

Son désespoir était tel qu'elle l'a dit aux élèves. Mais elle l'a fait sans jugement de valeur, elle leur a confié, sa « *surprise qu'ils ne soient pas capables d'avoir une conduite d'élève, d'être des élèves, d'écouter et de se respecter entre eux, de se taire un minimum.* » Cette surprise est d'autant plus importante que Gabrielle estime que c'est elle, le professeur qui « *doit fixer les règles* », « *simples, très peu, ne pas insulter ni partenaires, ni adversaires* », « qu'il faut « *d'abord établir une relation avec les élèves* » pour « *qu'ils pratiquent en respectant le cadre que tu proposes, de respect des règles et des autres.* » C'est pour cela dit elle que dans les premiers cours, « *je me suis centrée sur les règles, sur les consignes d'attitude.* »

Elle a commencé l'année en choisissant de n'avoir « *aucune relation individuelle avec les élèves, parce que c'est comme ça ... j'avais décidé de les considérer comme un groupe, bon ce n'était pas la bonne solution, mais il a fallu que je m'en aperçoive* ». Sa position d'enseignante débutante est marquée par le fait qu'elle dise que pour la « *première année de cours, je ne vais pas commencer en excluant des élèves* ». Fort de ce choix, elle a eu « *le réflexe de ne pas d'exclure mais de garder et de faire fonctionner avec* ». Cette position montre peut être combien les élèves sont le point central pour Gabrielle. Elle le révèle dans un lapsus. Quand elle essaye de me dire qu'elle ne pouvait rien faire de ce qu'elle souhaitait avec ses élèves, elle dit « *avant ça c'était impossible que je n'en fasse rien.* » Laissant passer dans cette double négation combien elle est animée par le désir d'en faire quelque chose, malgré tout.

Elle dit que son métier, c'est de sortir les élèves de leur vie quotidienne car « *si toi tu ne les sors pas d'où ils sont, ce n'est pas ceux qu'ils croisent dans la rue qui vont le faire* ». C'est là, pour Gabrielle « *qu'on a notre rôle, on n'est pas un pantin qui fait ses cours, on régit par rapport à eux. C'est ça que j'aime bien* »

Elle estime que son métier consiste aussi à faire prendre conscience aux élèves, quand ils s'insultent ou disent des grossièretés que *« c'est dégradant de parler comme ça pour celui qui entend, pour celui à qui on s'adresse et pour celui qui parle... leurs façons de faire, des actions, leurs normes ça me choquait. »*

3) Perception subjective d'elle-même

Gabrielle annonce qu'elle fonctionne par rapport à son jugement à elle et pas à partir de quelque chose qui serait un absolu. Elle dit que faire cours *« à trente excités, ce n'est pas confortable pour moi »*. Elle répète combien c'est à sa position de nouvelle venue qu'elle attribue partie de ses embarras et pas seulement à ce que sont les élèves, *« je suis arrivé comme une fleur, sans statut antérieur. En usurpant la place de leur professeur de 5^{me}. Je n'avais aucune légitimité. A leurs yeux, je ne représentais rien de respectable, en soi. »*

Sa perception de son étrangeté au collège est accentuée par le fait qu'elle constate que *« j'arrive de province et que je ne comprenais pas leur langue. »*

Gabrielle est dit d'elle-même et de son rôle dans les difficultés rencontrées en classe *« il y a des jours aussi où je suis plus vigilante, ou moins vigilante sur leurs conduites folles...quand je suis fatiguée, je suis moins tolérante, donc moins efficace. Je me rends compte que quand il y a de conflits entre un élève et moi, c'est parce que je me suis butée sur quelque chose, qui ne valait pas ça. Pas toujours mais souvent. »*

4) L'expérience de l'impossible, la confrontation au Réel

Gabrielle a vécu une première leçon (en tennis de table) où elle *« planait au dessus de la classe sans impact ... impossible de me faire entendre, je ne criais pas plus fort qu'eux de toute façon...impossible d'arrêter les balles,... voila...c'était inimaginable... bonjour l'angoisse »*.

La première leçon de Gabrielle est un véritable scénario catastrophe. *« Je leur impose une activité, tennis de table qu'ils disent détester. Une activité qu'ils ne veulent pas faire et qui est dangereuse dans le collège puisque nous avons des vieilles tables qui sont difficiles à manipuler, et qui risquent de tomber sur les pieds des élèves qui ne font pas*

gaffé. Il faut une organisation rigoureuse et sérieuse pour installer et démonter les tables. Donc une activité où je suis moi-même peu à l'aise. Pas sur le contenu mais sur la mise en place...je connais ni cette classe, ni ces élèves... je fais installer les tables...à partir du moment où je donne les raquettes, je n'ai plus pu donner une seule consigne, je n'ai eu aucune influence sur le cours jusqu'à la sonnerie. Rien. Et quand la cloche sonne, à la récréation, sachant que cette leçon se déroule dans le préau du collège, mon cours est envahi d'autres élèves et les miens se sauvent sans ranger, en me laissant seule, avec les tables installées...et je ne peux pas récupérer mes élèves qui sont partis. Impossible de les récupérer. Finalement, j'en retrouve quelques uns, puisque leurs cartables sont dans le local EPS, et je leur fais ranger les tables. Fin...J'avais de nouveau cette classe, le jeudi et je devais les emmener sur un stade à 15 minutes de marche dans la ville. C'était impossible pour moi d'envisager ça avec eux. J'étais effondrée. »

Elle dit de cette leçon, « *j'ai même essayé de leur prendre de force les raquettes et les balles, mais ils se sauvaient, je me suis dit si je cours derrière eux, je vais être encore plus ridicule. Même avant la sonnerie, j'ai voulu les arrêter, je me suis escrimée en vain, c'est la cloche qui les a fait stopper. Ils se sont sauvés. Cauchemardesque.* » Elle décrit les élèves comme « *insolents, en faisant semblant de ne pas entendre ce que je disais, sans me regarder. Soit en tournant ne dérision entre eux ce que je disais* »

Gabrielle dit que ce cours a été « *une horreur, une cata, une galère* », parce que les élèves faisaient « *comme si je n'étais pas là. J'avais beau leur parler, leur demander de faire des trucs, des situations, ils n'obéissaient pas. Ils faisaient comme si ils étaient seuls, entre eux* ».

Elle ajoute, « *vraiment ce qui m'a choquée, c'était leur attitude envers moi* » précise-t-elle. Et pour montrer qu'au-delà des outrances des élèves ce qui l'a perturbée est le fait qu'ils l'ai ignorée, elle dit son « *sentiment d'impuissance totale ... pour eux je n'existais pas, ils vivaient leur vie sans moi* ».

Elle dit qu'elle était « *au bord des larmes. Je ne crois pas avoir pleuré, mais je l'ai mal vécu* »

L'année scolaire l'a amenée à se confronter à d'autres points d'impossible,

- Un trajet vers le stade, « *Le troupeau J'en ai perdu deux qui sont arrivés après, ils s'étaient arrêtés à la boulangerie. Bon, pas de mort, mais pas confortable pour moi. Les (boulevards) maréchaux, c'est dur à traverser avec trente excités.* »

- L'attitude fréquente de certains élèves qui rentrent dans un rapport de force physique avec elle, « *un violent qui a failli me frapper. Il m'appelait « mon frère ». A chaque phrase, il me disait « mon frère ». Et là j'ai pas laissé passer, mais c'est tellement pas passé qu'il a failli me frapper parce qu'il n'acceptait pas que quelqu'un lui dise non, ... le ton monte vite, il se met à me tutoyer et il m'a donné un coup d'épaule en passant ».*

Un autre également « *celui qui venait d'HP [hôpital psychiatrique], il est venu au contact. Je lui avais demandé de faire quelque chose, de changer d'équipe, ça ne lui a pas plu, alors en allant se replacer, il m'a poussé de l'épaule »*

- La façon dont les élèves se parlent, dont ils usent du langage entre eux, et envers elle ; « *le volume sonore. Ils ne peuvent pas parler doucement, ils ne peuvent que crier. Ils ont encore des façons de s'adresser entre eux que je trouve aberrantes... toujours des insultes, des adjectifs dépréciatifs, des vanes, des signes de mépris ».*
- Un élève "électron libre", d'une « *imprévisibilité totale, son humeur du jour est totalement im-pré-vi-si-ble, ...il garde toujours la balle et en fait n'importe quoi...il est assez égocentrique, il veut un ballon pour lui, dans son équipe, il fallait deux ballons, sinon, les autres ne jouent pas. Quand il y a un ballon, c'est SON ballon. Comme un petit. Il a une capacité d'attention restreindre... il court dans tout le gymnase en tapant ceux qu'il croise. Pas fort mais, bon... »*

5) Ce qu'elle dit des élèves

Gabrielle apprend des ses collègues que « *dans cette classe tous les pires ont été regroupés* ». Elle les dit « *terribles, une bonne dizaine* », mais estime que définir ce mot est « *dur à dire parce qu'ils son hétérogènes dans leur genre. Il y en a un qui sortait d'HP. Un qui a été renvoyé deux semaines l'an passé. Tous en fait rodent autour du conseil de discipline, du renvoi, de l'avertissement. Pas les filles. Mais les garçons c'est tous des cas connus du collège depuis trois ans.* ». Elle continue « *ils courent de partout, ils sautent dans tous les sens, ils se poussent, se tapent* », « *ils sont pas bêtes mais ils se tiennent pas. ... ils savent qu'ils font des choses pas autorisées* ». Elle souligne que « *ils ne se posent même pas la*

question de savoir s'ils ont le droit, si c'est interdit ou pas admis. Ils embrayent tout de suite. »

Tous les élèves ne sont pas terribles, mais *« le reste s'en moque et fait comme les autres...ils n'ont aucun scrupule à ne rien faire, même s'ils ne provoquent pas les choses. Il y en a trois ou quatre qui sont motivés. »*

Si elles sont moins emportées, les filles *« ne veulent rien faire sauf parler entre elles. Elles sont très bruyantes, elles bavardent très fort...elles sont inattentives, elles parlent fort. Elles font pas de différence entre être en cours et parler entre amies dehors. Elles ont l'habitude de crier plutôt que de parler. Je ne sais pas, le volume sonore admis est plus haut que nous. Ça ne les dérange pas. Je les laisserai à parler tout le cours, elles ne s'ennuieraient pas. Elles ne sont pas méchantes, mais volubiles et surtout c'est impossible de faire cours avec. Ça ne les concerne pas, ce n'est même pas que ça ne les intéresse pas, cela-ne-les-concerne-pas ! Et ça perturbe autant que les garçons qui foutent le bazar. »*

Gabrielle précise cependant qu'elle a remarqué chez ses élèves, *« leur énergie. Ils sont impressionnants. Quoi qu'ils fassent, ils sont à fond ! Ils ne sont pas volontaires pour tout, mais si on réussit à les emmener vers là où on veut. C'est parti, ça part, ça bouge, il y a de la vie. Ils nous empêchent de nous asseoir sur nos lauriers du concours. Voilà, ça va rouler, j'ai pensé à tout, et bien eux, ils vont toujours trouver le petit truc qui fait grain de sable et qui va tout dérégler »*

Elle précise que pour eux, *« L'EPS c'est le défouloir »* et fait de cet argument son point de départ. L'endroit d'où elle peut envisager son cours, et la transmission de *« quelque chose »*. Elle explique que *« faut le savoir, si on ne sait pas ça on ne peut rien faire d'autre que de la discipline »*

Gabrielle émet des hypothèses sur les causes des conduites des élèves. Elle résume sa position en disant *« c'est pas conscient, c'est involontaire »*. Et elle note le côté imprévisible des emportements *« ça change tellement selon leur humeur, un jour c'est bon, et l'autre non. Le problème, c'est que ce n'est jamais bon en même temps. »* . Elle ne trouve pas, cela dit très surprenant *« je comprends que dans un élan... On le fait bien, nous. Eux, c'est encore plus violent, plus vite, plus... »*

Ce côté impossible à prévoir et extrême dans cette classe particulièrement. Il est pour Gabrielle exacerbé par le fait que *« ce sont des élèves qui sont meurtris. Il n'y a pas à dire, ce qu'ils ont en eux ils ne l'expriment nulle part, il faut bien que ça sorte. Je trouve que c'est mon travail de leur apprendre à ne pas l'exprimer de cette manière là. Ce qu'ils ont en eux, ils peuvent le dire, l'exprimer autrement. »*

Elle prend donc en compte l'histoire des élèves dans ses tentatives d'explicitation des raisons de leurs attitudes. *« Pour beaucoup d'entre eux il y a des petites, ou grosses meurtrissures. Dans ce collège on a quand même des élèves qui ont été rejetés des autres collèges. On est un établissement nouveau, ils ont mis tous les cas des collèges environnants. Mes quatrièmes, ils sont tous en ...ils ont souvent des blessures au niveau familial. C'est des familles avec des cas de violence, des parents envers eux, du père envers la mère, des familles africaines où, le CPE m'a expliqué ça, les hommes ont plusieurs femmes et il y a une hiérarchie entre les enfants. Certains ont le droit de battre les autres. Ils sont calés sur ces valeurs, celles de l'école tombent à plat. Ils n'ont pas l'habitude de l'égalité. Pour eux c'est normal que certains tapent les autres, qu'ils ne soient pas tous au même rang ».*

Elle relie ce que lui est montré dans les cours avec les normes *« de la rue, du quartier, »* où elle avance que ses élèves se disent *« personne nous a dit quoi et comment faire pendant deux mois. J'ai ressenti ça, on a été lâché pendant deux mois, on n'est pas encore vraiment revenus dans le collège... Ils ont des familles dé-re-composées et qui parlent pas français, donc aucune aide ni affective ni scolaire bien sur. Ils sont livrés à eux-mêmes toute la journée. Leurs parents les nourrissent, les aiment sûrement, mais il n'y a pas de suivi scolaire, pas d'éducation au sens d'apprentissage des règles sociales, enfin, je crois, c'est pas possible autrement. »*

Elle note aussi le décalage entre le statut d'élève qui doit se plier au désir du professeur et celui que les élèves ont hors du collège *« certains sont déjà dans le rôle de parents puisqu'ils s'occupent de leurs frères et sœurs. Alors ils veulent pas être repris pour des enfants, c'est eux qui disent quoi faire à leurs petits frère ou leur petite sœur, c'est peut être ça. »* Elle conclue *« Leurs normes de vie, ce n'est pas les normes recherchées par l'école. Ils sont loin de ce qui permet de travailler. »*

Gabrielle évoque également le caractère amplifiant de l'EPS dans les conduites emportées. Elle dit *« parce qu'ils sont en difficultés scolaires, alors quand en EPS on fait pas que se défouler, ça les remet dans leur nullité. Ils ont 04/20 de moyenne générale, certains, je ne mens pas. »* Elle expose que *« chaque élève a des trajectoires difficiles, et dans le cours,*

il y a toujours un truc que tu fais ou que les autres leur font qui les rallume. Enfin qui les remet dans leurs problèmes, dans ce qu'ils ne supportent pas ».

Elle note de plus que des « *effets de groupe* » accentuent les difficultés. Il y a « *beaucoup d'animosité, même entre eux, ils ne se respectent pas comme ils disent. Et en plus, il y a des têtes de turc dans la classe. Ce sont toujours sur eux que c'est dirigé. Ce sont des mots méchants, et ils se les envoient entre eux, même entre amis. Ils se traitent de sale arabe entre eux, d'enculés, de fils de pute.* »

La classe est organisée autour de « *chefs ou de leaders, à qui tous les autres obéissent immédiatement sans brocher. Il y a deux garçons comme ça. Ils disent aux autres : « Tu bouges, tu me donnes ton ballon, casses toi* », et les autres s'exécutent tout de suite ». Igor par exemple est le « *caïd de la classe, parce qu'il est un caïd dehors. Pendant les vacances, le soir. S'ils ne sont pas d'accord, il les frappe* »

En fait Gabrielle décrit « *beaucoup de clivages dans cette classe, des petits groupes de trois ou quatre contre les autres. Tous contre tous* », mais dit elle en riant « *tous contre moi* »

6) Son lien avec les élèves

Gabrielle précise qu'au-delà de la façon dont ils dérangent le cours, elle a des liens différents avec les filles et avec les garçons. « *Ce n'est pas la même relation. Avec les filles je suis plus diplomate, pour ne pas les braquer. Quand elles décident de ne rien faire, c'est pour tout le cours. Les garçons sont moins rancuniers, on peut se prendre le bec eu début du cours, comme ils ont envie de pratiquer, ils reviennent. Avec les filles, je sais qu'elles montent toujours des bateaux. « Madame, je suis fatiguée, je suis malade ». Alors je m'oppose pas directement, je lui demande pourquoi ça ne va pas, je l'écoute et je la convainc finalement de faire un petit peu, et finalement, elle font le cours. Je les embringue dans mon cours. Les garçons, ils refusent jamais de pratiquer. Le problème, c'est qu'ils se battent, je les sépare, je prends les carnets. Je leur demande pourquoi ils se battent ou s'insultent, et je leur explique que ce n'est pas la meilleure solution. J'essaye d'arrondir les angles, de leur montrer que ça ne valait pas le coup. J'essaye de comprendre sans prendre parti. Mais c'est subjectif. Les filles quand elles se disputent, elles piaillent, elles se mettent à parler de plus*

en plus fort, on les entend venir. Les garçons, c'est plus rapide, c'est plus vite les poings. Les garçons ça se heurte plus vite que les filles. »

Elle dit qu'elle a installé un rapport dans lequel les élèves ont droit au chapitre. En prenant comme référent la suite première leçon où « *on choisit ensemble plusieurs activités et on vote à la majorité, mais uniquement pour le lundi, le jeudi, c'est moi qui décide.* ». Sondage, vote et il ressort qu'ils veulent faire jeux traditionnels.

Gabrielle dit que sa relation avec les élèves est correcte « *parce qu'ils savent que je leur fais confiance, alors ils écoutent et font, un peu ce que je leur demande. Mais c'est donnant-donnant, quand ils ne font pas ce que je dis, je leur dis « je vous fais plus confiance. Vous êtes pas capables de faire ce que je vous propose, c'est que vous êtes plus digne de confiance ». C'est ça qui marche, c'est comme ça qu'on a établi une relation.* »

Cette relation reprend un des signifiants maîtres des élèves, le respect. Gabrielle ce qu'est pour elle cette notion : « *respecter c'est ne pas nuire, c'est prendre l'autre en compte. C'est faire connaissance avec l'autre et lui donner du crédit. On se connaît, on se respecte. Je connais des choses qu'ils ne savent pas, ils le reconnaissent et me respectent pour ça. Le respect, c'est la reconnaissance de l'autre comme il est. Moi, je sais des trucs, eux, ils sont parfois pénibles. On se connaît comme ça. On se respecte à partir de ça. On s'entend comme on est »*

Gabrielle a posé une relation qui ne ramène pas son jugement de l'attitude de ses élèves par rapport à ce qu'elle attend d'eux dans son idéal pédagogique, mais au regard de ce que leurs attitudes lui ont fait ressentir. Elle a posé son impossible, son point de réel devant les élèves. « *Je leur avais dit. Je ne vous connais pas et j'ai été choquée. Comment des enfants de treize ou quatorze ans, des ados peuvent être comme ça avec un professeur... Pas me laisser parler, pas m'écouter, être sans respect... envers un adulte, entre eux* »... Elle ajoute « *en fait, ce que je leur ai dit, c'est que j'étais surprise qu'ils ne soient pas capables d'avoir une conduite d'élève, d'être des élèves. C'est pour ça que je me suis centrée sur les règles, sur les consignes d'attitude. Écouter et se respecter entre eux. Qu'ils se taisent un minimum.* »

C'est autour de ce lien quelle n'a jamais abandonné le désir d'avoir une action éducative à leur égard. Elle dit combien elle a pris en compte l'écart qui paradoxalement les réunissait dans le mode de lien à l'autre, « *comment les faire passer d'eux, de leurs habitudes*

à ce que j'avais dans ma tête, mes attentes au niveau de la parole, de la tenue, de la conduite, du langage ».

7) Manque de sujet supposé savoir et transfert

Gabrielle en constatant qu'elle n'avait pas de solution toute prête ni de la part de ses collègues, ni de la part de l'IUFM, note le « *vrai décalage entre les deux mondes. Je sais pas comment ils pourraient nous préparer, ce qui est sur, c'est qu'ils ne nous préparent pas.* »

Elle note qu'elle a du accepter de ne plus s'adapter uniquement « *pour le moteur comme on nous dit. Ca c'est presque, pareil pour tous, le moteur. Tu n'as pas le luxe de faire des jolis groupes de niveau, avec des consignes différentes. Tu voles à la cata si tu fais ça.* ». Elle montre son écart aux prescriptions officielles en affirmant « *avoir des micros objectifs et pas des grandes idées comme on nous dit* » mais souligne que dans cet éloignement, il n'est pas évident d'avancer « *sans se sentir coupable de ne pas avoir fait cours comme on nous a enseigné. Hors des stéréotypes. Mais ça ne vient pas tout de suite. On ne nous apprend pas à l'IUFM qu'on a le droit, on a le droit, de laisser les élèves faire, de voir et d'enchaîner la dessus, de rebondir.* »

En exposant son rapport au savoir et aux enseignants qu'elle a croisés dans sa formation, elle montre qu'elle a été marquée par le transfert. « *Je pense que ce qu'on nous dit à la Fac ou à l'IUFM, ça tient à la personne, au prof qui le dit, S'ils sont eux mêmes persuadés que des éléments théoriques peuvent aider à faire cours, ça marche. S'ils nous donnent juste des infos pour le CAPES, on l'oublie, ils y mettent moins de motivation, je ne sais pas. Ca doit dépendre de leur expérience personnelle. Quand on a un cours comme ça, c'est un moment privilégié.* »

Au cours d'un entretien, ce lien particulier au savoir se remémore à elle. « *Ça revient tout de suite, j'avais eu un cours un peu sur ça en licence. Whaooo, c'est vieux. On nous avait dit un peu ça. C'était un cours théorique de Patrick Fargier sur anticipation et agir dans l'action en cours. Il nous avait fait réfléchir sur les marges de manœuvre, sur ce qu'on pouvait se donner le droit de ne pas faire. Et bien dis donc, c'est vieux. Il nous disait qu'on pouvait sortir du carcan des situations. Agir dans l'incertitude et prévoir...je ne sais plus. En fait on ne s'en rend pas compte, mais mine de rien, la dedans (elle montre sa tête du doigt) c'est rentré. Les préparations c'est important, mais faut s'en éloigner. C'est peut être ce cours qui m'a aidée, sans y penser, je te l'avoue.* »

Elle mentionne également que son père l'a aidé à trouver des solutions pour faire face. *« Mon père qui est prof m'a beaucoup aidé aussi...il m'a aidé à prendre du recul. En repositionnant les difficultés de Gabrielle sur un plan moins intime qu'elle ne les vivaient il lui a dit, « c'est ton travail mais ce n'est pas ta vie, ne les laisse pas t'atteindre toi. Tes difficultés sont d'ordre professionnel, tu n'es pas préparée pour ces conditions. Ce n'est pas toi qui est nulle ou incapable. ».* Parce qu'elle précise *« je me disais, pas tu es une mauvaise prof, tu ne sais pas faire cours, je me disais ça viens de toi. Tu es nulle, je ne sais pas réagir, je n'ai pas d'autorité, de personnalité. Je ne suis pas faite pour ce métier. »*

Gabrielle mentionne aussi l'effet des groupes de parole vécu à l'IUFM, *« Tu nous avais parlé des différents langages de Lacan, du discours du maître.... Et je me suis aperçue que je ne m'adressais à eux qu'en donnant des ordres. D'une manière finalement assez agressive, avec un ton de voix assez haut, autoritaire, forte...avec ces élèves, ce n'est vraiment pas la bonne solution. Le résultat est opposé. Ils sont encore plus agressifs en retour. Mais mon père me l'avait dit aussi. Essaie de leur parler normalement, sans crier, en restant calme. En redescendant d'un ton par rapport à ce qu'ils te proposent. Et à partir du moment où je me suis mis à parler aux élèves sans m'énerver, doucement, pas fort, à leur expliquer... à partir du moment où tout ce que j'avais à leur reprocher, je l'ai dit d'une manière calme, en tête à tête, pas devant toute la classe, au lieu de crier, ça a été mieux. En plus si on part au quart de tour, ils le savent et s'est un jeu. C'est à celui, qui va faire crier le prof. »*

8) De l'autorité impossible à la reconnaissance

Je n'avais *«aucune autorité»* dit Gabrielle en parlant de son premier cours. *« Je planais au dessus de la classe ».* Et dans les cours suivants *« je mettais une demie heure pour faire simplement l'appel. Ils n'en avaient rien à faire donc, ils ne répondaient pas, ils parlaient entre eux. Ils se battaient ».* Pourtant elle ne semble jamais avoir exigé une relation très cadrée avec ses élèves, juste avoir *« un minimum d'autorité, ça veut dire, par rapport à une norme, accepter de respecter celui qui parle ou agit pour de demander de faire quelque chose. C'est faire en sorte que les élèves respectent celui qui fait tourner le cours. »* Elle a choisi de ne pas appliquer les recommandations de ses collègues *« il faut être dur d'entrée sinon, ils te bouffent. »*

Elle a construit ce rapport de pouvoir avec ses élèves en le cédant. Dans l'improvisation, elle dit : « *je suis passée au début par Igor, le caïd, par ce que j'ai bien senti que je n'y arriverai pas seule.* » Elle raconte « *quand j'ai vu qu'il ne me laissait même pas expliquer ça, je me suis dit : « Bon, il veut parler à ma place ? OK allons y... je lui ai donné des fiches avec des consignes qu'il devait faire appliquer par les autres, ça a été réglé. Je lui ai dit « maintenant, aujourd'hui, c'est toi qui présente à la classe, c'est toi qui met en place ». C'est lui, le caïd, qui a mené le cours que j'avais préparé. Il s'est senti responsabilisé, donc important. Les autres le craignaient, donc, ils ne mouftaient pas et ça allait tout seul...il s'est senti investi d'une partie du rôle du prof et s'est senti avoir du pouvoir. Enfin, il a senti que je ne contestais pas son pouvoir. Il avait des infos, il devait expliquer aux autres. Il en savait plus que les autres, autant que moi, il devait penser ça. Ça devait renforcer son ego perso. Il commandait aux autres. Les autres acceptaient car c'était un des leurs.* »

En exposant cette trouvaille, Gabrielle note encore un écart à sa formation. « *Le problème c'est qu'il suffit pas d'avoir la connaissance pour avoir le pouvoir, comme on te dit à l'IUFM. SI vous savez de quoi vous parlez c'est bon, en gros on te dit ça. Avec ces élèves, il faut avoir un minimum de reconnaissance avant tout. Il faut que les élèves te reconnaissent un minimum d'autorité.* »

Gabrielle, a inventé son autorité en acceptant d'en être délestée, en la donnant à un élève. Car les conséquences de cet acte ont été ce « qui a gagné les autres. Ils se sont dit « *Ah, c'est drôle, elle lui fait confiance, alors que tous les autres profs le renvoient de cours. Elle sait comment faire pour qu'il se tienne tranquille.* »

Cette reconnaissance accordée par les élèves, Gabrielle, a peaufiné son autorité en agissant vite et près des élèves. Elle l'a fait à partir de l'instauration des règles à respecter au ballon prisonnier et pas de façon frontale « *Dés que je repérai un incident, une contestation ou même une action qui aurait pu prétexter à contestation, je posais la règle. Dès qu'il se passait quelque chose, je leur demandais, en essayant de ne pas couper la parole de l'autre, qu'est ce qui s'est passé ? Qu'est ce qu'on peut faire pour que ça n'arrive plus ? Pour que ça aille mieux, que ce soit juste ?* » Ainsi, « *avec les règles, du ballon prisonnier, on a mis en place celles du déplacement vers le stade* »

Si après quelques mois, elle constate que « *en fait, ça a énormément évolué. Sinon, je ne pourrais pas faire cours* », elle reste lucide en disant « *dans cette classe ce n'est jamais gagné* ». Pour garder le contrôle sans « *mettre de l'huile sur le feu* », elle procède de la façon

suivante : « comment signaler que j'ai vu, sans que ça devienne un conflit ? Parce qu'ils attendent ça, d'être vus, que je réagisse. Après quelle sanction ? Un regard, une réflexion, est ce que je le tire par le bras sans rien dire. » Elle poursuit la description de sa ligne de conduite en disant « je saisi l'objet, la balle, le téléphone, sans rien dire ou en lui disant merci, ou s'il te plaît. Je leur dit aussi, donne moi ton carnet de correspondance, sans dire pourquoi, il le sait. Ou viens me voir à la fin de l'heure, il sait pourquoi. Quand ils me disent quoi, qu'est ce que j'ai fait, je leur dis à ton avis ? ». En offrant une issue possible dans la parole et dans l'explication, elle permet qu' « ils contestent souvent. Ils font rien d'emblée, sans râler, mais ils écoutent ce que je dis ».

Cette laxité n'est pas de la permissivité et quand les élèves disent « oui, mais ce n'est pas grave. Je leur dis, ce n'est pas grave, ce n'est pas autorisé ». Gabrielle repose ainsi son statut de détenteur de la loi du cours.

Elle explique que sa stratégie est de « créer un conflit pour dire que c'est pas acceptable comment ils font, mais trouver la limite pour pas l'envenimer et perdre le contrôle de l'élève ou de la classe. Montrer que je ne suis pas d'accord mais ne pas mettre de l'huile sur le feu. Il ne faut pas que les conséquences soient pires que ce qui s'est passé en fait... Déjà s'ils acceptent de rentrer dans un conflit de discussion, à ton niveau de langage, c'est bon. Après, tu resserres tes exigences. Au début, c'est les amener à accepter de te parler de quelque chose qui les fâche sur un ton qui les fâche ».

Un des principes qui animent Gabrielle est celui qui consiste à traiter les élèves au cas par cas, même dans les punitions, même dans les interdictions. Elle dit « c'est énorme comme modification. Avant j'étais identique strictement envers tous maintenant, pour chacun d'entre eux j'ai un niveau d'acceptable. Au début je trouvais ça injuste, mais eux ça ne les gêne pas. Je ne tolère pas ou je tolère des choses différentes pour chacun. J'en avais un qui sortait de HP, je ne pouvais pas être avec lui comme avec les autres, mais là c'est évident. Et bien avec tous faut raisonner comme ça. »

Non seulement elle tente de faire acte d'autorité au un par un, mais en plus, dit-elle « j'essaye, dit elle, de tenir compte de leur personnalité, je vais dans le sens du poil. Sans pour autant tolérer qu'ils démontent le gymnase. Mais je vais pas à rebrousse poil, je les provoque pas, ils cherchent que ça certains. » Elle estime que son autorité a été assise quand les élèves ont commencé « à ne pas parler pendant que moi je donnais les consignes. Ca c'est énorme. Le jour où tu as ça, tu sais que c'est gagné. Même s'il y a des anicroches. C'est gagné. »

9) De l'idéal au Réel. Se dépacier pour accepter le deuil d'un fantasme déchiré.

La remise en cause, ou pire comme dit Gabrielle « *l'ignorance* » de son autorité a ébranlé les certitudes intimes de Gabrielle. Celles relatives au choix de son métier par exemple, « *j'ai toujours voulu être prof transmettre, changer les élèves. Ce n'était pas transmettre de la discipline et du respect comme maintenant. C'était transmettre un savoir, c'est ce qui m'a accroché dans la vie...j'en suis arrivée au point où je voyais que je ne pouvais rien transmettre, je me disais qu'est ce que je suis ? Et faire le deuil de transmettre des connaissances pour faire la loi dans la classe, ça a été un deuil très difficile... J'ai eu l'impression de tout lâcher. Et je ne m'étais jamais remise en question au point de lâcher toutes mes certitudes, tout ce que je croyais sur. Tout ce que j'avais appris. »*

Elle insiste, « *écrire sur ma feuille de bilan : aujourd'hui rangement du matériel sans insultes ou sans désordre et silence relatif quand je fais l'appel, c'était un sacré deuil. Ce n'était pas normal. Pour moi, un bilan c'était des contenus moteurs, méthodologiques. L'attitude et le comportement ça ne m'était pas venu à l'esprit de toute ma scolarité, enfin de mes études. »*. Elle continue « *faire le deuil de transmettre des connaissances pour faire la loi dans la classe, ça a été un deuil très difficile... toutes mes illusions qui tombaient. Tout ce sur quoi je m'appuyais s'effondrait. Je me disais, le premier jour, le premier cours de l'année, je vais leur apprendre à mieux jouer au tennis de table, à être plus autonome, tout ça quoi ! Et bien pas du tout ! Zéro contenu moteur, deuxième cours pareil et jusqu'à Toussaint, presque pareil parce que les jeux, on s'occupait pas du moteur, c'était, l'apprentissage du respect des règles... »*

Cette image du métier qui a changé, Gabrielle la résume en disant « *le fait de comprendre que dans EPS il y a éducation et que c'est un tiers de ton enseignement ce n'est pas évident.* » Elle dévoile en fait l'écart entre son rapport à l'école et celui de ses élèves « *l'attitude et le comportement ça ne m'était pas venu à l'esprit de toute ma scolarité, enfin de mes études* ». Son propos en fin d'année marque son déplacement, « *le sportif, les règles d'action, les compétences, c'est second, c'est après. Ce qu'ils vont faire en moteur tu t'en fiches, ce que tu veux c'est qu'ils pratiquent en respectant le cadre que tu proposes, de respect des règles et des autres.* »

Elle dit également comment son rapport au langage a été heurté par celui des élèves. « *La façon dont ils s'expriment pour moi dans l'idéal ce n'est pas tolérable, mais ce n'est pas impossible à tolérer. Se sont eux qui m'ont fait changer là aussi. Avant ce n'était pas possible. Point ! Maintenant c'est flexible en fonction du moment, ça dépend des élèves. Maintenant j'accepte des choses alors qu'elles ne me semblent pas du tout appropriées, ou normales.* »

Mais Gabrielle, explique que c'est dans la poursuite de ces objectifs qu'elle a placé ses ambitions d'enseignante, pour rester encore dans sa position de « transmetteuse ». Pour cela elle dit, « *qu'il faut chercher le bon dans ce qu'on vit parce qu'au début avec eux, je voyais tout en noir, pour moi rien n'allait puisque rien n'allait comme prévu. Je n'arrivais pas à rebondir sur la petite chose de bien, qu'il y a toujours dans les leçons. C'est pour ça que j'ai cherché comment réduire les conflits, parce qu'il me fallait au moins ça de positif. Pas de clash aujourd'hui.* »

Elle poursuit la description du changement qui lui a permis de prendre en compte le Réel de sa classe en disant « *je me suis rendue compte, que non, les élèves sont aléatoires. Du coup, de juste prévoir c'est vain. Il faut être flexible, et ça ce n'était pas moi avant.* »

Cette flexibilité, Gabrielle explique qu'elle est coûteuse. « *Il a fallu que je fasse la gymnastique, pour changer ce que j'avais prévu en plus de prendre en charge tout ce qu'ils demandent sur le vif. Alors, ça a détourné ma trame... Mais c'est dur, parce que quand on est inexpérimentée, on a besoin de prévoir, on ne sait pas comment réagir, alors si en plus, on a rien prévu, c'est dur-dur. Si on ne prévoit pas d'hypothèses pour imaginer comment ils vont faire, c'est dur. Moi je faisais comme ça, ils m'ont fait changer, on ne sait jamais ce qu'ils vont faire. Même en ouvrant au plus large mes hypothèses, ça rentre pas dedans. En laissant aller, en acceptant qu'ils rentrent pas dans ce qui est prévu, je ne coule pas. Je vois et je réagis, après, quand je reprends la main. Et pour dans la vie maintenant c'est pareil.* »

Ces derniers mots rapportent que son changement l'a porté vers quelque chose de profond. « *Ce vers quoi je tendais, mon idéal, j'ai vu ce que c'était, je l'ai palpé grâce à eux, et je me suis rendue compte que ce n'était pas mon idéal. Finalement je m'y suis faite. Je me suis rendue compte que ce qu'on vit ce n'est pas ce qu'on atteint, mais qu'on peut trouver du plaisir quand on recherche ce qu'on cherche à atteindre.* ». C'est avec ce cheminement, très

organisé par la philosophie « Zen » finalement, que Gabrielle a inclut et s'est incluse dans le transfert.

10) Dans le transfert

Gabrielle dit bien que le préalable à l'acte d'éducation est « *d'établir une relation avec les élèves. Une relation de confiance, quelconque même, mais qu'il y est quelque chose entre nous pour faire qu'ils acceptent de m'accepter, je sais pas comment dire vraiment* ». Elle fait de l'installation du transfert, une des obligations du professeur « *pour transmettre, faut d'abord mettre cette relation en place. C'est eux qui choisissent mais c'est toi qui dois faire le pas* ». Elle ajoute que si « *il y a des classes et des élèves avec lesquelles, en deux ou trois cours, ça y est, ça passe, et on met en place des situations qui marchent. Mais ces élèves, non, c'est pas d'emblée* ».

Pour réussir à poser ce lien elle a tenu le raisonnement suivant « *ils me connaissent pas, ils m'aiment pas, enfin c'est pas qu'ils m'aiment pas mais ils ont pas de raison de m'aimer puisqu'ils me connaissent pas. Ils savent pas comment je suis, s'ils vont m'aimer ou pas, mon style tout ça* ». Alors pour se faire connaître elle a accepté d'être transférée au lieu (au sens d'endroit) des élèves. Elle a repris une place centrale qui fait que s'ils s'oublient toujours maintenant mais je sais qu'ils me regardent et quand je vois que ça leur a échappé, je dis rien. »

Gabrielle note également que ce lien privilégié peut prendre des allures encore plus serrées. Elle explique comment une « *élève qui est plus proche dans cette classe. Un jour s'est mise à pleurer dans mon cours, et c'était la deuxième fois. La première fois elle n'avait pas voulu me dire quoi que ce soit, et là, elle s'est confiée...Je trouvais bizarre qu'elle stoppe et je suis allée lui dire de se bouger et elle est tombée en sanglot. Elle m'a dit que dans son groupe de musique ça n'allait pas, enfin une histoire alambiquée comme elles en ont toutes. Elle s'est confiée, ça m'a surprise. Mais elle vient souvent discuter à la fin des cours.* » L'explication de cette relation privilégiée, puisqu'elle « *n'en a pas parlé aux autres profs* », tient au fait que lors « *du fameux premier cours d'EPS. Elle ne jouait pas, je suis allée lui demander pourquoi elle ne voulait pas jouer, elle m'a répondu, « moi je m'affiche pas ! ». Je l'ai regardée éberluée, « Madame, j'ai pas envie de m'afficher ». Je ne savais pas ce que voulais dire cette expression (se monter devant les autres). Elle m'explique, je lui dit d'accord, voila ce qu'on va faire, tu vas jouer avec moi. On va jouer toutes les deux* ». Dans

la création de ce lien singulier qui a rassuré les deux parties, Gabrielle au milieu du volcan, la jeune fille sous le regard des autres, les choses ont changé.

« A partir de là, alors que je n'avais aucune relation individuelle avec les élèves, parce que c'est comme ça que j'ai fait aussi, j'avais décidé de les considérer comme un groupe, bon ce n'était pas la bonne solution, mais il a fallu que je m'en aperçoive, et bien, j'ai accepté de me rapprocher des élèves ». Gabrielle poursuit « malgré cette distance que j'imposais, elle, elle venait me parler. » En redoublant « elle », elle indique peut être que la démarche de son élève l'a touchée et qu'elle l'a considérée dans sa singularité de sujet.

Elle confirme cette connexion en précisant *« dès que j'ai été plus disponible, elle est venue encore plus ...c'était pas pour discuter d'EPS, elle m'échangeait deux mots, sur des banalités, mais en dehors du cours. Ça pouvait laisser penser qu'elle pensait qu'elle pouvait parler quoi. »* C'est autour de la parole et dans son usage que Gabrielle a bâti une partie du nouveau de son métier

11) L'usage de la parole

En partant de l'état mutique que lui avait imposé les élèves pendant le premier cours, et du « dialogue » qui s'était engagé lors de la deuxième leçon Gabrielle a bâti son lien avec les élèves dans le symbolique. En leur faisant constater qu'ils ne pouvaient pas garder le silence, elle a assis son « savoir quelque chose sur eux ». Elle leur a dit, « vous ne pouvez pas être silencieux », et la tentative de silence échouant, les élèves ont constaté son savoir sur eux. Ils lui ont accordé un peu de leur écoute.

Ce qui est à remarquer, également, c'est qu'en fait, elle se sert de ce qu'ils disent, pour établir un lien. La formule qu'elle emploie pour décrire ce moment où elle a reçu les demandes des élèves témoigne de ce qu'elle a vraiment cherché à entendre, et parfois entendu. Elle dit « Ça arrive à dire... ». Et c'est à partir du « ça » des élèves qu'elle propose, « on peut négocier, vous voulez faire quoi ? » et qu'ils choisissent « ensemble, plusieurs activités et on vote à la majorité ». Dans cette transaction, elle garde cependant sa position de Maître en posant des bornes, parce que le choix des élèves était possible « uniquement pour le lundi, le jeudi, c'est moi qui décide. »

Sa parole est souvent celle qui repose les élèves et elle même comme sujet. En exposant sa réaction quant au trajet houleux vers le stade elle dit « *quel est l'objectif? Arriver au stade, sans danger, et que je puisse vous surveiller tous, parce que je suis responsable de vous.* » Elle n'argumente pas en avançant des éléments de morale ou d'interdiction. Et dit-elle « *on n'a plus jamais eu de problème sur le trajet à partir de là.* »

En accordant le droit de parole aux élèves, elle tente de construire chez eux un autre rapport à la langue. Elle essaye de les faire passer, par la langue de l'Autre. Elle dit « *on peut contester une faute, mais pas en disant fils de pute ou enculé de ta race* »

Elle note que le lien de langage entre élèves « *a évolué dans mon cours, en tous cas, ils s'adressent comme ça uniquement à des personnes proches, leurs copains, qui acceptent cette forme de langage? On ne dit pas « enculé » à quelqu'un qui ne sait pas que c'est une plaisanterie* ». En interdisant pas ces grossièretés, la aussi, elle part des élèves et explique que « *ils me disent, entre amis si on ne peut pas se dire ça, on n'est pas des vrais amis. Un vrai ami ça doit accepter de se faire insulter par son ami. Bon...Mais dans la classe, quand ils ne sont pas amis proches, ça dégénère. Les expressions ont vraiment leurs valeurs d'insultes.* »

Pour dire cette loi qui vaut pour tous, Gabrielle est passée par des paroles singulières. « *Il a fallu leur dire, mais pas en grand groupe, au goutte à goutte, l'un après l'autre. Tu as un peu l'impression de radoter, mais sinon ça sert à rien.* »

Elle précise ce qu'il en est de ces apartés en expliquant que « *toutes les discussions, (ont lieu) quand je donne les maillots, dans les vestiaires, quand je fais l'appel, sur le trajet. Quand je les croise dans les couloirs et que je les entends. C'est informel, je n'ai jamais fait de réunion. On arrête le cours et on discute. Ça les saoule et ils n'écoutent pas. Il faut vraiment leur parler en individuel* »

Si elle estime que « *ça a changé au niveau du discours dans cette classe* », c'est parce qu'elle a permis la construction d'un « *code commun, un niveau acceptable par tous* ». Elle entend ici, entre eux mais aussi, et surtout peut être entre elle et eux. « *Moi je voulais zéro insulte, on a réussi à limiter le niveau. On accepte bouffon, mytho, bâtard, on refuse enculé et fils de pute. Bon ce n'est pas top mais c'est mieux.* »

Il apparaît que le succès de son dispositif tient aux « *seuils de tolérance au niveau du langage par exemple qui ont beaucoup évolué. Par exemple, quand un élève, sans faire exprès, involontairement, quand ça sort tout seul, que c'est pas maîtrisé, me parle sur un ton familier ou agressif, comme il ferait avec ses copains. Si je sens que ça lui a échappé et*

qu'il se sent bête après derrière, je ne le relève pas. Alors qu'avant je serais devenue blanche et je lui aurais dit de s'excuser, et se serait parti dans des palabres sans fin. Là, je ne fais pas comme si je n'avais pas remarqué, il a un regard, ou je lui dit comment avec un regard qui lui fait comprendre que, je suis choquée. Mais je le garde dans le cours. S'il ne se reprend pas ou s'il change pas et qu'il continue dans le même registre, là je l'arrête, tout de suite. Et je lui rappelle où il est et avec qui il parle. »

Au niveau de ce que l'EPS nomme les compétences professionnelles, ce qui est de l'ordre de la transmission du savoir, Gabrielle a également pris une position originale. *« Je discute avec eux de ce qu'il y a autour du moteur. Des peurs, des principes qui font que ça marche, des difficultés, des muscles dont il faut se servir. De tout ce qui fait que quelqu'un qui ne sait pas peut avoir envie de savoir. Moi j'ai bien aimé savoir maîtriser mon corps, savoir lui faire faire ce que je voulais. Je leur dis ça. Ça marche ». Elle se sert de son éprouvé dans les APSA en expliquant qu'elle n'était pas une grande sportive et qu'elle a « tout appris à la fac. Ça, ça me sert, comme je ne savais rien faire, j'étais débutante en tout. Et je me suis posée beaucoup de questions, comment apprendre ça et ça. Ces questions me servent beaucoup avec les élèves, parce qu'elles ne sont pas anciennes, et je m'en sers pour aider les élèves et pour être solidaire de ceux et celles qui sont un peu plus nuls. Je sais par quoi ils passent. Cette année j'ai appris l'ATR à mes élèves, et moi j'ai appris à la fac. Donc je me souviens que c'est difficile et que c'est jouissif de réussir. Je leur dis ça, ce que j'ai ressenti. »*

Gabrielle se positionne également dans le langage pour remettre les élèves en face de ce qu'ils disent, au delà des insultes et du respecte. Elle explique que quand ses élèves parlent en langage « cité » ils prennent des positions « éthiques » qui ne sont pas recevables. *« L'autre jour, un me dit « vous les babtou... » Je sais que c'est le verlan de toubab pour dire blancs, mais je veux qu'il s'entende me traiter de blanc. Babtou, c'est caché, ce n'est pas raciste, blanc oui »*

De plus Gabrielle n'a « pas envie de rentrer dans leur argot, dans le verlan. C'est à nous de leur apprendre plus de vocabulaire. Ils aiment ça en plus, les nouveaux mots, ça les fait marrer. Mais je me dis des fois, là tu n'as pas été bien tu t'es adressée à eux comme ils s'adressent à toi. Ce n'est pas normal »

Commentaires

C'est en acceptant la parole des élèves que Gabrielle après des débuts délicats, « *est aujourd'hui quelqu'un qu'on écoute* ». Elle s'est fait sujet de son enseignement en posant des « *actes pédagogiques* » dit-elle. On peut entendre ces actes au sens précisé par la psychanalyse, soit un franchissement inconscient et marquant un changement radical pour celui qui les effectue. Elle a posé le premier en écoutant les élèves dire partie de leur vérité, puis le second en acceptant de céder un peu de la direction du cours aux élèves. Direction est ici à entendre dans les deux sens du mot. Elle a accepté de laisser de son statut de directeur, celle qui commande le cours, et elle a accepté de suivre la voie désirée par les élèves. En décidant avec eux de passer par des jeux traditionnels, elle a quitté la route académique de l'EPS. En confiant une partie de son rôle de professeur à Igor, elle a cédé de sa position de maître.

La psychanalyse affirme que de l'acte le sujet est absent, Gabrielle le confirme en disant, « *je n'ai pas réfléchi* ». Mais c'est en passant par cette absence qu'elle a pu imposer sa présence aux élèves et se faire prendre en compte dans la classe.

La prise en compte de ce qui se passe de non conscient dans le cours, en tant que cause des conduites des élèves, est présent jusque dans ses formules. Quand elle évoque ce que lui adressent les élèves, elle dit « *Quand Ça a dit non... Ça arrive à dire...* » Elle a été écoutée des élèves en les écoutant. Elle les a regardés, c'est ce que j'avais d'ailleurs entendu quand elle a dit, « *je les ai matés* », alors qu'elle voulait dire qu'elle les avait calmés, maîtrisés.

Elle a eu « *le réflexe de ne pas d'exclure, mais de garder et de faire fonctionner avec* ». Pour cela elle est passée par l'acceptation du fait « *qu'en face de nous c'est des êtres humains. Pas de machines bien réglées qui vont faire ce qu'on veut* ». Elle a mis en œuvre ce qu'elle s'est dit « *il faut t'adapter à la personne qui est en face, pour tout. Pour le langage, pour tout* ». Cette découverte, l'a conduit à prendre le pas des élèves, et à décréter « *on s'entend comme on est* ». En contre coup, elle a du faire face au deuil dont elle témoigne, « *J'ai sacrifié des choses par rapport à ça* ». C'est dans cette perte qu'elle a gagné ses armes de professeur.

Mais ses concessions ne sont pas absolues, ni fermes puisqu'elle tend en permanence vers son désir de ne « *pas nier ce qui me paraît important* » pour elle. C'est je crois, par cette attitude responsable et authentique qu'elle parvient à « *embringuer les élèves dans (le) cours* »

Elle a posé les exigences éthiques de son métier sur ce qui entoure les conduites motrices, sur le respect de l'autre, de la parole du professeur, sur l'instauration d'un lien social qui soit « *respectable* » pour l'autre en employant un langage « *acceptable* ». Rien de très original sur le fond peut être, mais en associant respecter et accepter, elle a pu en passer par les élèves au lieu de l'imposer depuis sa fonction. Et c'est cette différence qui fait que ses élèves ont changé et qu'elle reconnaît avoir été transformée par ses élèves autant qu'elle les a transformé.

Elle a quitté son « *tout Ça...* » de très bonne élève, de très bonne étudiante, de provinciale, pour « *regagner la classe* ». Là encore son expression se laisse entendre autant comme regagner la rive ou regagner un refuge, se diriger vers les élèves, que comme vaincre, remporter à nouveau un affrontement, un trophée.

Elle a appris au fur et à mesure des leçons à réagir dans le vif décisif, « *avec ses tripes* ». Ce qu'elle nomme « *faire cours sur le tas, en fonction de ce qui se passe* ». Elle s'est construite en tant qu'enseignante en changeant de discours. C'est cette navigation qui lui a permis de contourner la teneur compacte du Réel des leçons qui, loin d'elle, professeur femme, transparait dans son expression « *je l'ai vécu dur* ».

Dans son année d'entrée dans le métier, elle a, face à cette dureté, circulé dans les quatre discours de Lacan. Elle a :

- quitté le discours du Maître, « *j'ai vu qu'il ne me laissait même pas expliquer ça, je me suis dit, bon, il veut parler à ma place ? OK allons y* » ou « *ça ne m'ennuie pas de laisser filer le cours* », sans pour autant l'abandonner « *on joue avec mes règles* »,
- pour passer dans le discours de l'Hystérique « *Moi j'ai un peu disjoncté. Je lui ai dit « Non mais ça va pas ? »* »,
- dans le discours de l'Universitaire « *je l'ai eu en lui apprenant le smash en badminton. Il était nul, il n'y arrivait pas du tout. Je suis resté 10 minutes avec lui, je l'ai manipulé, et il a réussi, et donc, il a gagné des matches. Il a vu que je savais des trucs qu'il ne savait pas et voilà* »,
- et dans celui de l'Analyste « *ce qui est en eux, ils ne l'expriment nul part, il faut bien que ça sorte* ».

Sa réussite tient à ce qu'elle a mis en mots ces discours, tout en les accompagnant d'actes. Actes qui ont signifié ses différentes positions et ont été accompagnés de paroles les exposant aux élèves. C'est avec cette position meuble qu'elle a pu accueillir l'indicible de ses élèves, ce qui les perturbe et qui lui fait dire « *qu'ils sont tous en ...* » pour marquer son incapacité à nommer ce qui ne va pas pour eux. Elle a réussi, comme elle explique, à utiliser « *les paroles de Françoise Labridy (entendues dans les Groupes de paroles) qui disait qu'on a toujours avantage à parler aux gens...c'est du bon sens, après il faut se le donner en ligne de conduite* ». Cette ligne de conduite est celle qui a transformée celles de ses élèves.

Pour se faire écouter de ses élèves, elle les a écoutés. Cette nuance est ce qui la conduit à distinguer ce qu'elle dit d'eux et ce qu'ils disent d'eux mêmes. Elle ne dit pas par exemple, ils détestent le tennis de table, mais « *ils disent détester le tennis de table* ». Dans cette différence de formulation se loge la prise en compte du sujet et la considération de la parole des élèves comme une parole vraie avec laquelle il faut composer.

Car c'est la considération de l'unicité des élèves en face d'elle qui l'a animée. Elle s'est servie pour se construire professeur singulier, de la contingence des leçons, et des moments qui imposait d'en passer par la singularité pour ses élèves. Par exemple elle dit d'un élève en voulant pas jouer devant les autres, « *ça m'est resté son « je vais pas m'afficher ». Je m'en sers pour ne pas les mettre sous le regard des autres. Et ça me remémore que j'arrive de province et que je ne comprenais pas leur langue.* » Quand elle ajoute « *ça m'a fait réfléchir, et je me suis dit, tous pareil mais le contact est différent* », n'a-t-elle pas touché l'essence de la profession ?

Partant des élèves, de ce qu'ils lui imposaient, elle a gravité autour d'eux en inversant les positions électron / noyau. Elle a acceptée de s'enseigner, d'être enseignée parce que lui présentaient ses élèves. Elle le dit « *en fait je me suis dit, tu n'as rien compris à la façon dont marchent les choses. Dans un sens ils m'ont un peu donné une leçon.* »

Elle déclare même « *quand je me souviens de la leçon de tennis de table. Elle devient presque un bon souvenir Enfin non, mais c'est l'écart qui devient agréable. Voir que ça a changé, pour eux, et pour moi. Ils m'ont beaucoup appris sur moi, cette classe. Sur le métier et sur moi, comme personne.* ». Le double sens possible de l'usage du mot personne dans sa phrase, pouvant être "elle-même" ou "comme personne d'autre", laisse entendre combien Gabrielle s'est enseignée de la rencontre et combien elle a accepté d'inverser les positions de savoir y faire avec la l'épreuve de la leçon.

MAXIME « les bêtises et le quoi quoi quoi?! »

1) Présentation

Maxime est un élève de sixième d'un collège de Villeneuve le Roi, en Seine et Marne. Je l'ai rencontré par ce que son enseignant d'EPS m'a dit qu'il avait un élève « *avec lequel il ne s'en sortait pas* ». Maxime est un élève qui, selon les termes du CPE, « *pose des problèmes* ». Après une consultation rapide de son cahier de correspondance et du cahier de texte de sa classe, j'ai lu qu'il n'y avait pas une semaine où il n'ait pas eu un mot, un signalement, une heure de colle, une exclusion, une convocation de ses parents, un devoir en plus à faire signer.

L'appréciation apposée en bas de son bulletin scolaire, résume peut être son lien avec le collège et les adultes qui y officient. Le Principal, en plus du blâme de travail et de conduite a écrit : « *que fait Maxime ?* ».

J'ai rencontré Maxime à son collège. Une fois dans le gymnase où sa classe avait cours. Et deux fois, dans une petite salle à côté de la salle des professeurs.

Maxime est un élève qui n'a jamais redoublé, il est souriant, volubile, et plutôt grand pour son âge. Il habite dans la cité mitoyenne au collège. Il a « *une petite sœur de 8 ans et un frère de 18 ans qui arbitre des matches de foot, qui passe son code et le bac aussi* ». Son père est employé de l'aéroport d'Orly tout proche, sa mère est « *agent d'accueil* » (concierge) dans un autre collège de Villeneuve le Roi où ils « *sont logés* ». De sa famille Maxime dit « *mes parents sont pas divorcés, on est normaux quoi* »

Maxime est arrivé l'année dernière à Villeneuve le Roi, après avoir vécu deux ans à Thiais, commune voisine. Auparavant, il habitait dans « *le Quatre cinq (45), le Loiret quoi* ».

2) Ce qu'il dit de lui

Maxime dit « *J'suis pas très bon à l'école, enfin si mais c'est pas très mon truc. Mais je sais qu'on en a besoin dans la vie. Enfin, ma mère me dit ça, et les profs aussi, moi je veux bien les croire.* ». Il dit qu'à l'école « *il travaille pour lui, pour ses parents surtout* ». Il précise pour expliquer pour quoi il a du mal à l'école que « *des fois j'ai envie de bouger, de parler avec mes amis ou quoi. C'est pour ça que je ne suis pas très bon. Je me donne pas au fond de*

moi même. Je travaille pas vraiment, je sais pas très bien à quoi ça sert de vouloir faire mieux que les autres. »

Il dit également qu'un bon élève est *« quelqu'un qui ne râle pas, qui travaille, qui écoute. Qui ne fait pas de bêtise, qui rigole quand il faut ou dans la cour seulement. Quelqu'un qui s'habille cool, pas racaille. Qui obéit. »* Fort de cette description, il estime dans un sourire que *« par rapport à ce que j'ai dit, je ne suis pas un bon élève. Mais je suis pas stupide, je comprends quand le prof explique, mais j'aime pas apprendre et faire des exercices, je préfère jouer au foot. »*

Il dit que ses parents, lui disent *« tu te sers mal de ton intelligence. Comme les profs, ils me disent ça. Moi je crois que non, c'est être intelligent que de savoir quand un prof il a pas le droit de dire des trucs. »*

Il dit *« je suis connu par mes bêtises dans le collège et par ce que je fais dehors dans la cité. Dehors c'est plus par le foot parce que je suis pas mauvais, enfin ça va. Les profs ils me connaissent tous, ils doivent penser que je suis perturbateur, parce qu'avec moi, les cours se déroulent pas toujours facilement. Pas comme ils voudraient. Mais moi j'aime pas qu'ils croient qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent avec nous, sans qu'on dise qu'on est pas d'accord ou quoi. »*

A la différence de certains camarades plus âgés, qui *« sont perturbateurs s'ils ont raison, sinon, ils travaillent, »* lui dit *« j'aime pas trop travailler et je perturbe même si j'ai pas raison. »* et il remarque que *« c'est pas bien d'être perturbateur. Je le sais bien, mais je suis comme ça. »* Il se définit en disant de lui *« je suis bavard »*, *« je suis connu pour mes bêtises au collège »*.

Il dit être honnête et se dénoncer quand il est vraiment responsable d'une bêtise, *« mais quand c'est pas moi, enfin quand c'est pas moi qui ai cherché ou quand je l'ai pas fait exprès, quand ça arrive par malchance, je le dis et je tiens tête aux prof et ça ils aiment pas alors ils sont méchants plus pour moi que pour d'autres. Et ça c'est injuste, c'est méchant quoi. Des fois pour rigoler on fait un truc, comme jouer de la flute en maths et après je dis c'est pas moi. C'est pas grave ça. Pour moi c'est pas grave. »*

Il dit que s'il se bat souvent avec d'autres élèves, il ne se bat que s'il estime avoir la possibilité de gagner et dit que *« c'est malin, enfin je veux dire, c'est un peu intelligent, ça*

sert à rien de se battre si on est sur à l'avance de perdre. » ,il ajoute « je me bat pas pour rien »

3) Ce qu'il dit de l'école

« *Moi j'aime surtout les récréés et l'EPS.* » dit Maxime en introduction avant d'ajouter « *L'école ça m'ennuie.* »

Il explique « *même si ça va me servir, je trouve pas ça bien maintenant. Etre assis à écouter une professeur, c'est de la perte de temps...Je trouve que même si il faut le faire pour plus tard, c'est ennuyant. Mais bon, ça peut sortir de la misère, moi je suis pas dans la misère, mais ça peut améliorer la vie un peu on va dire. Un métier valable, avec de l'argent.* » Il admet que l'école est importante pour « *les amis* » et qu'il devrait « *venir à l'école pour les voir de toute façon* ». Même quand il est exclu, il dit qu'il est attaché au collège « *J'ai été exclu en interne, c'est qu'on te laisse venir au collège, mais tu vas pas en cours et on te garde en étude et on te donne du travail, tu viens mais tu vas pas en cours. C'est moins grave, c'est pas tu restes chez toi et tu fais rien.* »

Il revendique le fait que « *on devrait pouvoir y aller que quand on a envie et avec les profs qu'on veut. Et surtout on devrait pouvoir choisir de sortir du cours quand on en a marre* »

Il dit également « *au collège on fait que des choses qu'on veut pas, on est obligé d'écouter, on peut pas manger, on est obligé de rester assis une heure. Mais pour moi c'est moins difficile parce que je rigole. Mais ceux qui restent tranquilles, ils ont du courage. C'est agaçant à la fin, surtout quand c'est deux heures de français, faut s'appliquer, c'est dur de s'appliquer à bien dire tout le temps pendant deux heures.* »

S'il fallait changer quelque chose à l'école ce serait « *les professeurs !* ». Pourtant, ce qu'il dit redouter ce sont les autres élèves, eux qui lui font dire « *L'école c'est traître. Quand on est dans la cour de récréation, on peut être frappé par un chassé (un coup de pied donné, par surprise à l'arrière du genou) ou une chiquette (une claque derrière la tête donnée par surprise), ou un petit pont massacreur (quand un autre élève réussit à faire passer un ballon entre les jambes d'un camarade, tous ceux qui jouaient, frappent des poings et des pieds, celui qui « s'est fait avoir », sans qu'il puisse protester. Cette pratique, entre élèves*

consentants est aussi usitée vis-à-vis d'élèves qui ne le sont pas, « *on leur jette un ballon entre les jambes par surprise et on le frappe* ». Maxime précise, « *c'est pas très violent, mais ça énerve* ».

4) Ce qu'il dit de l'EPS

Sa matière préférée est celle qui permet « *de se dérouler, de se développer la forme, pour courir, ça sert à se faire du sport avec ses amis, c'est sympa. C'est pas comme le reste de l'école. C'est moins sévère* ». Pour Maxime, « *l'EPS ça va, j'aime bien, et le prof quand il me punit, c'est mérité, en général. Il me met des mots, mais j'avoue j'ai fait des bêtises. Mais c'est facile, enfin c'est dur en EPS, t'es tout seul, le prof y te voit pas toujours tout le temps, alors, tu crois que t'es avec tes copains et tu y vas quoi. Mais le prof y te voit et y me met un mot* ». Il dit que sa matière préférée c'est « *L'EPS maintenant... Parce que je fais moins de bêtise et Mr W est moins sévère avec moi, alors ça va mieux. Et puis c'est dehors, tu peux courir, t'es pas assis à écouter sur ta chaise.* »

5) Ce qu'il dit de ses professeurs

Maxime est bien conscient de son statut particulier dans le collège, « *même les profs que j'ai pas en cours, ils me connaissent. Ils m'appellent dans les couloirs, quand je chante ou quoi. En salle des profs on me connaît archi bien. Moi au début ça m'a étonné.* »

La perte de temps dont parle Maxime à propos de l'école est tempérée parce que « *si ça dépend des professeurs, mais y'en a où c'est très chiant, quoi, pardon, mais c'est vrai.* ». Il explique « *des fois ils sont vraiment stupides, ils te disputent pour des choses stupides. Des fois tu te lèves pour demander une règle, ou pour une faute d'orthographe, et ils te disputent, c'est stupide.* »

Il estime que les élèves et les professeurs devraient avoir à respecter les mêmes lois « *y'a pas de raison* ». Il ajoute « *et puis aussi de différence, nous on doit rester assis et la professeur elle peut être assis et debout et nous on peut pas marcher dans la classe comme elle. Mais elle quand elle marche elle est concentrée pourquoi pas nous ?* »

Il modère son avis en ajoutant « *mais c'est pas la même chose quand même. Les profs ils sont adultes, ils savent des trucs qu'on sait pas, tout ça. Nous on est là pour apprendre et eux pour nous faire apprendre. Le problème c'est que souvent ils veulent nous faire apprendre des choses qu'on veut pas trop apprendre parce que ça nous plaît pas, ça nous sert pas trop, même si on sait que ça nous sert plus tard* ».

Maxime affine la différence prof/élève en disant « *en plus les profs, ils sont sérieux, ils peuvent rien faire de ce qu'on peut faire. Déjà on est jeune et eux pas, et on peut faire des trucs physiques, comme se pousser, jouer au foot, que eux ils peuvent pas trop, enfin à part les profs de sport.* »

Il détermine l'asymétrie de ses rapports avec les professeurs en disant « *ils se tolèrent de nous crier dessus alors que nous on peut pas leur répondre, alors qu'avec des élèves on se répond et des fois, quand l'autre y répond trop, on se bat. On se bat pas avec les profs. Alors on se parle pas trop* ».

L'écart entre eux est pour Maxime du au fait que « *avec les élèves, comment expliquer, on a des points communs, le foot, la game-boy, on parle de trucs qu'on sait. Avec les profs, on parle toujours de trucs que eux seuls y savent, alors c'est moins intéressant. Au bout d'un moment on a plus envie de parler, comment dire, c'est qu'eux qui parlent, et nous non. Avec les profs tu parles que d'histoire géo ou de maths et t'es obligé de les respecter aussi. Même si tu les aimes pas t'es obligé de leur donner du respect.* »

Cette notion de respect, même si elle ne revient pas fréquemment dans la bouche de Maxime est sous-jacente à tout son propos. Il s'en explique « *quand un élève il te dit quelque chose qui te plaît pas ou qui t'intéresse pas, tu lui dis « espèce de... tu te calmes » et on parle d'autre chose, ou il s'en va, ou on se bat. Mais là le prof tu dois lui respecter ce qu'il dit. Le respect pour un élève c'est pas pareil tu dois pas le voler, tu dois pas traiter sa mère ou mal parler sur lui quand il est pas là. Les profs, c'est direct pour les respecter tu dois pas leur parler, juste les écouter et écrire. Moi je dis que c'est injuste.* »

Il continue en clarifiant ce qu'il en est du niveau de langage employé avec des amis ou avec des professeurs. « *c'est différent. Entre nous tu parles avec tes amis, tu vas pas parler comme avec un prof, si on parle avec un prof comme avec des camarades, des fois y comprend pas. En plus on parle un peu en arabe, alors c'est pire. Si on parle en verlan à la prof, même si on lui dit rien de mal, elle va pas vouloir. Elle va nous envoyer au CPE, voila ce qu'elle va faire. Même si on dit un truc juste, elle va nous dire qu'on la respecte pas, tout ça.* »

Pour Maxime, un bon professeur « *c'est quelqu'un qui n'est pas toujours sur mon dos. Qui n'est pas strictement derrière toi pour te dire ça, ça, ça. Qui ne crie pas après tout le monde. Y'en a on dirait qu'ils ne savent que nous crier dessus. Un bon prof c'est quelqu'un qui peut être à la fois sympa et méchant, mais pas que méchant, juste quand on désobéit ou qu'on fait des bêtises. Il peut aussi être gentil quand tout se passe bien* ». C'est-à-dire même quand il ne le dispute pas trop, ou avec justesse.

Maxime dit que sa professeur préférée est sa professeur de français, « *car on va dire qu'elle est bien avec toute la classe. Elle peut être plus gentille avec ceux qui font souvent des bêtises. Elle leur dit s'ils font une bêtise « voila, si tu te tiens tranquille tout le cours, je te mets pas de mot* ». Elle parle des nouveautés, des films qui sortent et qui ont un petit rapport avec le français. Les autres profs, ils sont souvent énervés, elle pas souvent. Les autres ils punissent direct... Elle des fois elle est énervée, mais elle punit pas toute la classe. ». C'est à elle qu'il « *parle doucement et pas vite pour qu'elle m'apprécie mieux et qu'elle me rende ma balle* ».

Il définit un professeur gentil comme celui qui peut « *ne pas crier pour rien, ne pas être sévère avec certaines personnes mais pas d'autres. Rigoler avec les élèves. Les comprendre leur(s ?) raison(s ?) et en parler, sans crier. Un prof gentil avec moi, il dirait pas toujours que c'est moi.* »

Maxime souligne également que certains de ses professeurs sont « *méchants* ». C'est-à-dire quand ils choisissent de « *mettre des mots sur le carnet quand il le faut pas. C'est-à-dire quand elle est énervée par les élèves d'avant et toi tu arrives et elle te met un mot pour rien. C'est ça être méchant, se venger sur celui qui a rien fait.* ». Une de ses professeurs représente à ses yeux « *celle qui nous fait le pire attendre. (quand on veut parler ou quelque chose) On dirait qu'elle le fait exprès pour qu'on attende. On dirait qu'elle nous met de coté, qu'elle ne fait pas attention à moi. Et ça énerve, alors après on répond et on veut plus travailler avec elle, si elle veut pas qu'on travaille, moi non plus.* »

6) Ce qu'il dit de sa famille au regard de ce qu'il vit au collège

Il dit « *mes parents savent qu'ils faut des bonnes notes à l'école* ».

Il dit qu'il « *dit oralement* » ce qu'on lui reproche à sa mère, « *qu'elle va le dire à son père et que là, on va en parler* ». Il dit « *mes parents me punissent quand même, ils disent que c'est pas bien, mais ils comprennent. Ça gueule, ils disent que les profs ont raison, mais je sais qu'ils savent que j'ai raison aussi* »

Maxime n'a pas de bonnes notes (05/20 de moyenne générale) mais il dit que ses parents « *ils croient un peu que je vais passer tranquille. Souvent je leur dis pas trop mes notes quand elles sont pas bonnes.* » Il indique que ses notes, ça ne leur fait « *rien, enfin ça va. Ils sont cool, ils ne disent rien de mes notes, ils savent que je peux faire mieux et que j'ai eu du retard en primaire* ». Maxime est d'âge normal, mais dit que ses difficultés sont dues à « *ce maître, je vous ai dit, il m'a fait prendre du retard. Avec lui je n'ai pas appris comme les autres.* »

Quand il fait une bêtise « *y'a que ça, que mes parents soient convoqués qui me plait pas* » dit Maxime. D'autant que de ses bêtises, ses parents ne savent pas tout « *Euh, franchement, non.* » dit il. Pour les plus grosses bêtises, Maxime dit « *ma mère elle me disait que je lui faisais honte* ». Parfois, « *je peux me prendre une baffe de mon père. C'est pas souvent, que quand c'est grave* ».

Maxime dit de ses parents « *ils sont cool, ils savent bien que si je fais ça, (se bagarrer) j'ai raison. Mon père me dit que je dois pas me laisser pas respecter* », parce que son père dit Maxime « *il comprend, il me dit qu'il était pareil et puis quand j'ai des mots, ils me dit pas trop rien.* ». Cette référence est importante pour lui, il la précise ne disant « *Je sais pas encore, s'il va trouver que j'ai tort ou pas tort. Si j'ai tort pour lui, il va me punir, sinon non, ça va se régler.* »

Il identifie bien son père comme le représentant de la loi dans sa famille en énonçant « *je parle pas mal devant mon père parce qu'il est sévère et si je parle comme ça devant ma mère, elle lui dit et il me punit ou me tape encore plus que si c'était devant lui* »

Pour expliquer sa façon de faire avec les autres Maxime dit « *les grandes personnes, elles font comme ça. Une histoire toute bête de place de parking, mon père il attendait pour une place avec ses warning et un autre lui a pris, alors il est descendu et il lui a dit mais l'autre n'a pas voulu bouger, alors mon père il l'a frappé. Et après il m'a dit qu'il faut pas faire comme ça, mais que l'autre devait respecter sa place de parking. Alors si c'est dur pour un adulte, vous voyez pour un enfant c'est dur aussi* »

La mère de Maxime est un sujet de bagarre, dès qu'un autre en parle mal, « *ça faut pas le dire sauf si on veut se battre, parce que ça marche à chaque fois, alors quand l'autre est plus fort faut pas dire sur sa mère.* »

La mère de maxime soutient son fils face aux reproches des professeurs, jusqu'à leur dire, lors d'une réunion parents professeurs, qu'ils sont des menteurs et accusent son fils sans raison. Il le souligne « *ma mère lui a dit qu'elle me persécute* » en parlant de sa professeur principale. Le maître avec lequel a eu lieu un incident en CM1, a lui aussi été pris à parti par sa mère « *Il était raciste. Ma mère lui a dit ... j'ai pas été à l'école pendant trois semaines, ma mère elle m'a gardé jusqu'aux vacances.* »

La mère de maxime « *est gardienne d'un collègue et elle a eu des problèmes avec son principal et on nous a logés ailleurs* ». Il précise « *il lui demandait de faire des choses qu'elle avait pas à faire. Alors elle a dit non, « moi je fais pas » ça et voila elle a été renvoyée, parce que lui il aimait pas qu'elle fasse pas tout ce qu'il lui disait qu'elle fasse. Parce qu'elle a mal au dos, elle a pas assez la force de faire certaines choses et lui il croyait pas.* »

7) Ce qu'il dit de son attitude « *qui pose probleme* »

En avançant que « *c'est pas souvent que je me fais virer...ce n'est pas rare, enfin non, c'est plutôt rare. Trois fois depuis le début de l'année* », il semble occulter une partie de ce qu'il fait effectivement au collègue. Il précise que ses conduites ne sont pas aussi graves que cela puisque « *dans ma classe y'en a d'autres qui se font virer pour des choses plus graves. Ils insultent les profs, ils les poussent, ils leur mettent des coups de pression, ils se battent avec d'autres élèves en cours. Moi ça va. C'est que bavardage et insolence, parce que j'aime bien parler avec mes amis et que j'aime pas qu'on me dise des choses fausses qui m'attaquent.* »

Il dit qu'entre deux de nos rendez vous espacés de deux mois, « *j'ai été viré de cours deux fois sinon tout s'est bien passé* ». La dernière fois, c'est parce qu'il a fait semblant de poser son chewing gum .

Il reconnaît que lors d'une bagarre avec un élève de sa classe les choses ont pris une autre proportion puisque « *j'ai bousculé un élève, je vous l'ai dit, dans le gymnase et il a eu le nez cassé.... enfin c'est moi, mais il m'a tiré les cheveux, je me suis débattu et je lui ai mis un coup de tête dans le nez. Là, son nez il était cassé, je pouvais pas dire que c'est pas moi* ».

Quand je lui présente une liste des actes qu'il a fait et des choses qui lui sont reprochées, il dit « *à part les propos racial, c'est vrai...C'est trop... pour un petit, ça fait troisième. Je croyais pas autant.* »

8) Ce qu'il avance comme raisons a ces événements

S'il ne travaille pas comme il faudrait c'est dit il, parce que « *je suis énervé contre plusieurs professeurs, alors je veux pas travailler pour eux, pour leur faire plaisir. Je sais que ça les embête que je ne travaille pas, mais c'est eux qui m'ont énervé.* ». Il précise « *on me vire de cours pour ça, alors je suis pas content, et après j'ai plus envie de travailler. Tu peux pas travailler pour quelqu'un que t'aimes pas, c'est normal.* ». Autour de l'anecdote d'un renvoi il expose que « *la prof avait fait une faute, alors je me suis moqué d'elle et elle m'a viré. Mais des fois elle, elle se moque de nous quand on fait des fautes, mais nous c'est normal, on est des élèves. Elle elle est professeur, faut pas qu'elle fasse de faute. Mais elle a pas d'humour quand c'est elle, elle est juste beaucoup sévère. Et si on veut lui parler à la fin du cours pour lui dire pourquoi on a fait ça ça ou ça, elle écoute pas* ». Maxime dit qu'il souhaitait parler avec sa professeur pour « *savoir pourquoi j'ai été exclu, lui dire pourquoi j'avais rigolé, tout ça quoi. Lui dire que c'est stupide, que c'est juste une blague. Elle a pas mis de « e » à mon prénom, je lui ai dit qu'elle savait pas écrire. Elle m'a dit que j'avais pas à répondre, t'es pas la pour te moquer de moi, que j'étais là pour écouter son cours. Voilà c'est tout. Alors moi ça m'a déplu, et j'ai arrêté de travailler. Pourquoi je vais faire ce qu'elle veut si elle me respecte pas. Alors elle m'a exclu.* »

Maxime reconnaît, qu'il fait, et aime faire des bêtises, mais que « *le problème c'est que des fois les bêtises elles tournent mal. Une fois je voulais jeter une cartouche d'encre ouverte sur un camarade, et je l'ai raté et c'est tombé dans l'œil d'une fille qu'était à coté. Elle a eu mal et de l'encre dans l'œil. J'ai été exclu en interne. Ça par exemple, c'est pas trop de ma faute. Bon la cartouche d'accord, mais l'œil de la fille c'est pas de ma faute. Ça les profs ils s'en foutent. Ils savent jamais la raison, ou ils croient toujours que ce qu'ils voient ou ils entendent c'est le début. Mais c'est plutôt souvent la fin, enfin la suite quoi.* »

Car il explique tous ses actes par des réponses aux autres, élèves comme professeurs, « *moi, je suis pas pareil avec les profs ou avec mes camarades.* ». Il précise, « *une fois, je me*

suis bagarré avec un autre élève et le prof nous dit « vous êtes deux cons », mais j'aime pas alors je lui ai dit « c'est vous qui êtes con », alors il m'a mis un mot (dans mon carnet de correspondance) ». Il précise, « j'avais des raisons de me battre, il me pousse, il me tire les cheveux et je peux pas rien faire, non ? J'avais eu mal au début, quand il m'a poussé. Et puis j'ai été tenu et je pouvais rien faire, alors après quand on m'a lâché, je me suis battu. Il a pas réellement raison, même si c'est bête de se battre, des fois on est obligé sinon on te respecte pas. C'est comme ça. Après on dit que t'es lâche, que t'as peur »

La dernière bagarre en date a elle aussi une cause première pour Maxime. Il raconte, « je voulais récupérer ma balle chez les CPE, qui me l'avaient confisquée, parce que j'avais joué dans le couloir. Et quand j'ai demandé, un camarade a commencé à me dire, « t'as changé de voix, t'as pris ta voix de petit fils à sa mère, ta voix de gentil », tout ça, à me provoquer quoi. Alors je lui ai répondu que ça le regardait pas et qu'il devait fermer sa bouche, et on est sorti dehors, et il a commencé à me dire « quoi? quoi? quoi ? » Il a posé son cartable, ça voulait dire qu'il voulait se battre. Et on s'est battu, mais comme c'était devant le bureau des CPE, elle m'a vu et elle m'a dit que j'aurai une exclusion. Mais lui aussi. Pendant combien de temps je sais pas. Mais ça va être en externe cette fois. »

Pour Maxime changer de voix signifie « comment le dire...je parle pas souvent comme ça avec mes amis, enfin comme je parle avec vous ou avec mes parents. Et là, pour avoir ma balle, j'ai parlé bien, alors il s'est moqué de moi. J'ai fait le sage et lui a remarqué ça et l'a prononcé, et ça m'a déplu. ».

Cette remarque a touché Maxime qui continue « parce que je parle normal, en général. Et là j'avais parlé normal, il avait pas à me dire ça. Et ça a dégénéré. La voix a monté, on a voulu avoir raison tous les deux et voila. Il voulait pas que je lui dise qu'il avait pas à me dire que j'avais changé de voix. Alors que j'avais raison, il avait tort, j'avais gardé ma voix. Et on s'est battu. »

Dans chaque altercation, il y a toujours une raison pour Maxime qui fait de lui celui qui répond. Il dit « Moi je ne cherche pas la bagarre ! mais si quelqu'un veut se battre, moi j'y vais aussi. Mais souvent, il y a une petite histoire derrière... Par exemple un match de foot, je vais vous donner un exemple. Une équipe dit qu'il y a penalty, l'autre non, ça chahute, ça chahute, après y'en a un qui dit tu te tais et ça parle un peu plus sévère, je me tais pas moi. On est obligé de répondre pour être opposé à l'autre. Et après ça suffit plus de parler on se bagarre. Et voila ! »

Il estime que cet engrenage est « *normal* », que c'est un effet de contexte et précise « *ici quand ça parle, ça parle méchant, alors forcément ...Mais ça dépend quel mot ça vient. Si c'est genre « ferme ta gueule », moi je dis « non je ferme pas ma gueule, tu vas faire quoi ? Qu'est ce qu'il y a ? Pourquoi tu veux que je me taise ? ». Mais c'est pas que moi, c'est pour tout le monde en vérité ». « ici quand ça parle, ça parle méchant, alors forcément ...Mais ça dépend quel mots ça vient. Si c'est genre « ferme ta gueule », moi je dis « non je ferme pas ma gueule, tu vas faire quoi ? Qu'est ce qu'il y a ? pourquoi tu veux que je me taise ? ». Mais c'est pas que moi, c'est pour tout le monde en vérité ! ». En prenant un autre élève à témoin, il continue « *Nabil, quelqu'un te dis ferme ta gueule, tu fais quoi ?* », et le camarade de répondre « *je le frappe direct, sauf des fois s'il est dans mon équipe, je lui dis « quoi ? quoi ? quoi ?* ». Maxime conclue alors en disant « *Voilà, moi je suis comme lui, c'est pas que moi .* »*

Il conclue en disant « *les profs ils le savent pas trop ça qu'on est un peu obligé* ». Plus loin il ajoute pour expliquer sa promptitude à se battre « *si tu réfléchis tu te fais taper par celui que tu te bats, ici* »

9) Ce qu'il dit de ses amis et des autres

Le lien aux autres pour Maxime semble organisé par les bêtises et les bagarres. Il dit qu'il fait des bêtises « *pour rigoler, pour faire rigoler les autres, parce que si tu fais rien de rigolo, les autres ils te connaissent pas* ». Il ajoute encore « *y'a des fois d'être perturbateur ça va. Mes camarades ils aiment bien, on rigole, quoi. Le mieux c'est quand on est plusieurs à être perturbateurs, comme ça on peut mieux en profiter, le prof il peut pas exclure toute la classe, mais certains élèves, osent pas trop. Moi ça va.* »

Les bagarres, semblent le mode de relation habituel dans son monde. En effet « dans mes anciennes années en CM1 et en CM2 on ne m'aimait pas trop à Thiais. Alors quand j'arrivais j'étais pas de la cité, je connaissais personne, et eux ils me disaient, « *T'es nouveau, alors si tu veux être avec nous, faut qu'on te tape !* » *Moi, je voulais pas, alors j'avais pas d'ami. Ici, on est tous de la cité ...Dans mon école. Je disais comment ça on me tape alors je me battais et ils me tapaient pas, mais j'avais pas d'amis. Ici on m'a accepté normalement. On se connaît par la cité.* »

Néanmoins les choses font que *« même si c'est bête de se battre, des fois on est obligé sinon on te respecte pas. C'est comme ça. Après on dit que t'es lâche, que t'as peur »*. Ce code de relation est évident pour Maxime, il ne voit pas d'autre solution, pour manifester son désaccord avec un autre élève, ou alors *« y'a les paroles, mais c'est des insultes, alors on aime pas ça et faut faire taire l'autre. Souvent quand on est énervé, on peut pas s'écouter. Le plus souvent on se sépare, on se bat pas. »*. Pourtant, il dit se battre *« toutes les semaines. C'est dur avec les autres de pas se battre. Ici, tout le monde aime se battre entre eux. »* L'effet de groupe augmente les tensions, et fait que *« c'est dur de s'expliquer quand tout le monde est là, que les autres vous regarde et tout. Ça va vite. »*. Maxime fait remarquer que *« c'est pas souvent moi qui commence, moi je réponds toujours »*. Il semble presque regretter la campagne, le 4-5, où *« ça allait, parce qu'il n'y avait pas les autres »*.

Comme en conclusion il dit *« le problème c'est qu'on peut pas régler ça avec des mots ou avec des mots pas d'insulte »*

Maxime pose en postulat que les insultes entre amis ce n'est pas grave et que ce n'est pas un motif de bagarre. Quand un ami fait quelque chose de non souhaité, il dit *« j'aurais pas dit de gros mots, enfin d'insulte quoi, enfin sauf si je le connais de ma part et que je sais qu'il m'aurait pas frappé. »*. Pour préciser il dit *« je respecte mes camarades aussi, mais je sais que eux si je leur dis des mots grossiers, ils s'en fichent, ce qui compte c'est de savoir ce qu'ils veulent dire. Nous, entre nous on sait bien, que certains mots, ça va, les parents ou les profs, ils savent pas, et ils pensent que ce qu'on dit c'est grossier. Mais franchement ça va, on accepte de se dire des choses parce qu'on sait qu'on s'aime bien, avec mes camarades. »*

Il fait bien la différence entre le fond et la forme, entre signifiant et signifié, en précisant que si un professeur parlait comme lui *« ça me gênerait pas, ça me ferait drôle bien sur mais ça va. »*. Il remarque d'ailleurs que son *« entraîneur de foot, il parle comme ça des fois et on sait qu'il nous respecte et on le respecte. C'est pas pareil ce qu'on dit et ce qu'on veut dire. Y'a des gros mots qui veulent rien dire, enfin qui manquent pas de respect et d'autres oui. »*

S'il a beaucoup de *« camarades au collèges »*, la vraie amitié se joue pour Maxime hors du collège, *« avec Nabil et Kévin. On est très amis quoi, comme ma famille, je vais chez eux, et eux aussi. »* dans ce duo chez moi / au collège, semble se jouer quelque chose pour Maxime

Maxime a également un ami en classe de troisième, Fabien, qui le protège. Il explique la naissance de cette relation « *au début de l'année on se faisait frapper par les troisièmes. Même ceux qu'ils connaissaient, ils frappaient tout le mode. Super fort, sur les bras, ou sur les cuisses. Ils nous prenaient à trois dans les toilettes, et là, ils nous frappaient beaucoup. Ils arrivaient en courant et coups de pieds, coups de poings, coups de ceinture, tout ça quoi. Y'en a même un qu'ils ont mis la tête dans les toilettes. On a été bizutés quoi!* ». Il continue « *Fabien qui m'avait tapé. Alors il a été convoqué et elle lui a dit c'est pas bien tout ça, et après il a décidé de devenir mon ami. Et maintenant il me défend tout le temps. Il fait de la boxe et j'ai parlé avec lui. Et maintenant quand je fais une bêtise avec un autre, il lui dit « touche pas à mon frère », mais c'est pas mon frère, c'est comme ça.* » Fabien continue de le frapper mais « *s'il me fait mal, on rigole, il m'a tellement défendu avant...il a pas vraiment le droit, mais c'est un jeu alors ça va.* ».

Cette relation est basée également sur le fait que « *c'est un kabyle, comme moi, enfin ma mère. Alors on a des expressions, il va des fois au bled où ma mère elle est née. On est pareil. Il m'entend dire des choses arabes. Il me dit « t'es un vrai arabe » et il aime bien ça. Quand on me frappe, il dit « si tu le refrappes, je t'écrase » et voilà.* »

Commentaires

On semble omettre, en disant de Maxime « *qu'il pose des problèmes* », que c'est peut être parce que lui aussi a des problèmes. Il correspond à l'élève qui n'équivaut ni aux programmes ni aux prévisions relationnelles. Il n'est pas l'ELEVE de sixième dont parlent les compétences des programmes, il n'est pas l'élève de 11 ans dont parlent les phases de l'évolution psychosociologique. Il est d'à coté. Et de fait, comme le prédisait Canguilhem, il devient anormal, presque malade. Son professeur d'EPS dit que « *il est vraiment bizarre cet élève, il a, je ne sais pas quoi qui ne va pas. Il n'est pas comme les autres... il est comme la peste* »

Maxime par ses conduites et son lien aux professeurs se montre « *pas comme les autres* ». Cette différence est constatée car, poursuit son professeur, « *tout ce que je dis ou fais, ça glisse sur lui. Il ne garde que les points de combat, que les trucs, les réflexions ou les paroles qu'il peut détourner en agressions, ce qu'il appelle des agressions, et il s'en sert pour m'affronter.* » Cette recherche d'affrontement permanent, sur le mode de l'insolence, des bagarres et des bêtises laisse les adultes sans savoir face à lui. Le principal du collège en écrivant au bas de son bulletin « *que fait maxime* » a résumé la situation d'incompréhension qui entoure cet élève.

Maxime fait semble-t-il ce qu'on attend de lui, puisqu'il se nomme lui-même « *faiseur de bêtises, perturbateur, bagarreur, bavardeur* ». En retenant le caractère signifiant de ce que montre Maxime et en le prenant comme les signes de quelque chose qu'il ne peut pas dire autrement, on peut se demander pourquoi il fonctionne de cette manière avec ceux qu'il croise au collège.

Maxime semble pris dans son rapport aux autres entre le discours de ses parents et quelque chose qui « *le pousse à ça* ».

Le scénario familial de Maxime est écrit par une mère qui « *gardienne d'un collège...a eu des problèmes et on nous a logé ailleurs. On a du changer...* » Ces problèmes ont eu lieu « *avec son principal. Il lui demandait de faire des choses qu'elle avait pas à faire. Alors elle a dit non, « moi je fais pas » ça et voila elle a été renvoyée, parce que lui il aimait pas qu'elle fasse pas tout ce qu'il lui disait qu'elle fasse. Parce qu'elle a mal au dos, elle a pas assez la force de faire certaines choses et lui il croyait pas* ». Maxime trouve que sa mère « *a raison ! Si elle peut pas elle peut pas. Y'a qu'elle qui sait si elle a mal ou pas. Il aurait du la*

croire. Elle le faisait pas exprès, c'est pas une fainéante ma mère. Elle a mal à des vertèbres, je sais pas. »

Maxime prend la défense et la posture de celle qui prend en permanence sa défense. Il explique que lorsqu'il a eu une altercation avec son instituteur de CM1, sa mère « *lui a dit qu'il était raciste. Ma mère lui a dit.* » A l'issue de cet incident, il précise « *j'ai pas été à l'école pendant trois semaines, ma mère elle m'a gardé jusqu'aux vacances. Et après les vacances j'y suis retourné et ça a été.* » Elle continue de prendre cette position protectrice vis à vis lui puisque quand elle a été convoquée au collèges pour une "bêtise", le professeur d'EPS de Maxime explique que « *la mère nous a dit que nous étions des menteurs, qu'elle connaît bien son fils, qu'il est adorable et que s'il est comme ça, ça doit bien être de notre faute, qu'on s'y prend mal avec lui... Elle dit que son fils respecte ceux qui le respectent, comme elle avec lui. Il la respecte parce qu'elle le respecte. Elle nous reproche de traiter son fils de menteur, presque d'inventer les conneries qui lui sont reprochées pour le renvoyer du collège.* »

En parallèle, son père, lui dit « *tu ne dois pas te laisser pas respecter* », et montre, en venant aux mains pour une place de parking, comment il s'y prend, lui, pour se faire respecter. Il excuse souvent son fils quand il a des « *mots* » dans son carnet de correspondance pour des bagarres, Maxime dit « *il comprend, il me dit qu'il était pareil.* »

La mère de Maxime a dit et montré qu'on ne doit pas faire tout ce que commande un supérieur et que ses bêtises n'étaient ni vraies, ni de sa faute mais de celles des professeurs. Son père a dit et montré que le lien aux autres devait être un lien de réaction, il ne dit pas « *il faut se faire respecter* », il dit « *il ne faut pas ne pas se faire respecter* » et que se bagarrer était une attitude normale pour résoudre ses différents avec autrui.

Ils ont ainsi posé le scénario de son rapport aux autres. Maxime refuse de faire ce que disent les professeurs quand cela ne lui plait pas et quand il n'est pas d'accord avec ses camarades, après un « *quoi quoi quoi* » qui signale la fin des mots, il passe à l'acte et se bagarre. Il dit que c'est ce manque de possibilité de passage à l'acte qui lui interdit le non contact avec les professeurs, « *on se bat pas parce qu'on se parle pas trop* ». Dans les deux cas, les petits autres et les professeurs sont posés pour Maxime au rang d'objets, susceptibles de régler son rapport au Réel de la rencontre avec l'autre, de le positionner dans le monde. En « *se faisant* » avec les autres, grâce aux autres il se partage dans ses conduites, entre se « *faire connaître* » de tous les professeurs et « *se faire respecter* » par les autres élèves.

Pour qu'un symptôme se construise, il y a deux scènes. Une traumatique ou hors sens et une autre où le trauma apparaît dans l'après coup. Le collège semble être cette seconde scène pour Maxime...il est le lieu et le temps du retour de quelque chose d'un temps passé. On sait avec Lacan que le symptôme de l'enfant vient répondre à ce qu'il y a de symptomatique dans la structure familiale. Cette réponse représente la vérité de la famille et donc de l'enfant, même en dehors du foyer, même au collège. Les conduites de Maxime, représentent ce qu'il a élaboré pour faire face à un trou dans son savoir sur le monde et sur lui. Une façon de faire qui peut quand même, alors qu'il ne peut ni être dit, ni être identifié, s'inscrire dans le lien social.

Les bêtises de Maxime pourraient donc être lues donc comme représentant la vérité du couple parental. Cette vérité est liée de quelque façon que ce soit au Désir de la mère et aux signifiants du Nom du Père. Le père à entendre comme le nom qui personnifie le désir de la mère. Dans la famille de Maxime on peut envisager que quelque chose de la Médiation de la fonction symbolique du père n'opère pas. Maxime est pris dans le fantasme de sa mère. Il « reproduit le mode de désir de la mère³⁵⁵ » dit Lacan

Dans la formule, qui cale son rapport avec ses professeurs, « *on se bat pas parce qu'on se parle pas trop* » peut peut-être également s'entendre le fait, qu'aux identifications parentales, se superpose pour Maxime, dans ses conduites violentes et d'affrontement avec les élèves, quelque chose d'inhérent à sa jouissance. Quelque chose qui relie dans un « non lien » les mots et ce qui se passe en lui. Cette « *marée qui monte* » et redescend une fois la bêtise ou la bagarre effectuée, comme le décrit son professeur est quelque chose contre lequel, il ne peut rien faire « *je n'y peux rien ! Personne peut savoir pourquoi c'est comme ça. C'est pour tout le monde pareil. Je réfléchis pas à ça, je vous l'ai dit, ça va trop vite... mais souvent faut faire comme ça, c'est presque obligé... des fois on peut pas s'empêcher et qu'après on sait bien que fallait pas, mais que ça va trop vite. Monsieur M il me le dit, tu réfléchis avant de faire une bêtis !. Moi je sais pas, je peux pas, ça va trop vite. On peut jamais prévoir ce qui va arriver. C'est comme ça. Mais ça dure pas trop... Dès qu'on l'a fait, je sais qu'il ne fallait pas...mais souvent faut faire comme ça, c'est presque obligé* ». Il dit bien qu'il ne se sent pas responsable de cette obligation en disant « *j'essaye pas de faire exprès* ».

Aussi bien pour les bagarres ou quelque chose du dedans pousse et fait que les mots manquant Maxime continue à dire en changeant de langage « *ça chahute, ça chahute, après*

³⁵⁵ J Lacan, Note sur l'enfant, Autres écrits, Seuil, Paris, 1953-1973, p 373

y'en a un qui dit tu te tais et ça parle un peu plus sévère, je me tais pas moi ». Pour se soutenir dans son énoncé de SA vérité, il ajoute que *« c'est pour tout le monde en vérité »*. Cet au-delà des mots qui fait que *« d'abord ça discute et après si les deux ne s'entendent pas, ça se bat »* est le registre qu'a choisit Maxime, qu'on lui a fait choisir dans son lien avec les autres élèves.

Ce manque de mots, alors qu'il veut encore *« se dire »* comme il dit, lui fait constater *« je sais pas dire d'autre solution... »* pour régler un problème avec ses camarades. Il explique que dans ce lien aux petits autres, il *« est obligé de répondre pour être opposé à l'autre »*.

Pour continuer à parler en se passant des mots, il est là aussi organisé par le modèle paternel, puisque Maxime dit que *« quand j'ai des mots mon père ne dit rien »*. Ces mots ce sont les courriers du collègue signalant ses conduites. En ne répondant pas, son père conforte à la fois l'insignifiance familiale des bêtises et la recevabilité d'une position hors de la parole. Pourtant, en précisant *« je sais pas régler ça avec des mots pas d'insulte »* Maxime montre qu'il tente d'en repasser par le langage, mais sans savoir se dire autrement que par des insultes qui ont pour effet de déclencher des bagarres, il *« n'y arrive pas »*.

On peut penser que les bêtises sont ce que maxime a trouvé entre paroles et bagarres. Elle signifient quelque chose et ne sont pas des passages à l'acte. Les bêtises sont une autre forme que prend sa jouissance, entre bagarres et insultes ou insolences. Il le dit *« moi je m'occupe de ça »* presque en signifiant, moi je suis occupé par ça, d'autant que *« ça arrive sans contrôle »*. Il ajoute *« je ne peux pas m'empêcher d'avoir envie de faire des bêtises »*. En précisant cela il montre que ce n'est pas de faire des bêtises, qu'il ne peut pas s'empêcher, c'est d'en avoir envie. Une fois que l'envie est là, il est trop tard. Il explique pour témoigner de sa perception de ceci *« ma vie c'est pas que des bêtises. Je préfère jouer que m'occuper des autres et faire des bêtises. Mais quand je peux pas jouer, alors je fais des bêtises. »* Le « je/jeu » des bêtises *« c'est agréable, c'est bien mais c'est pas bien. Je sais qu'il faut pas que j'en fasse, mais voilà, j'en fais »*. Explique-t-il dans un sourire. Maxime en parlant de ses bêtises expose une partie de ce qui le place par ces actes dans l'au delà du principe de plaisir.

Les bêtises de Maxime calment quelque chose de ses affects. On peut penser que leur articulation signifiante réduit l'angoisse du "qu'est ce que je fais dans ce contexte d'une nouvelle vie/ville ou on m'a déposé", "qu'est ce que je peux faire d'autre", "qu'est ce que je peux faire avec les autres"

C'est la peut être la contrainte représentée par la somme de tout cela qui provoque ses empêchements et ses débordements. Sa susceptibilité exacerbée, son goût pour les hors-

normes sont ses solutions pour sortir de cette angoisse. Ses passages à l'acte sont alors revendiqués comme autant de tentatives de solutions qui déplacent dans le Réel ce qui ne peut pas passer par le symbolique, l'acte plutôt que le mot qui ne peut pas être dit. Les bêtises pourraient être lues comme le symptôme de Maxime.

C'est par ses bêtises que Maxime s'institue sujet dans le collège. C'est pour cela qu'il y trouve son compte lorsqu'on le punit par une « *exclusion en interne* », dans laquelle « *on te laisse venir au collège, mais tu vas pas en cours et on te garde en étude et on te donne du travail, tu viens mais tu vas pas en cours. C'est moins grave, c'est pas tu restes chez toi et tu fais rien.* » Car hors des autres du collège Maxime semble désespéré, il précise « *une exclusion en externe là, c'est grave* », puisque on ne l'accepte plus au collège, le lieu où il fonde son identité.

Cette position peut apparaître comme paradoxale car pour Maxime « *l'école c'est traître* ». Entre les autres « *qui te frappent par derrière* » et les professeurs « *qu'il faudrait changer* » ses griefs sont nombreux.

Les autres de l'école sont à la fois ce qui relie Maxime au monde et ce qui a symbolisé son triple contact avec la violence.

Son instituteur de CM1 qui « *l'a secoué* ». Maxime dit « *je suis parti dans la cour, mais il m'a trouvé. Alors il m'a pris et m'a secoué en disant que je l'énervais, qu'il allait me renvoyer* ». Depuis l'école est la cour de récréation, et pour Maxime le lieu où se déroule l'affect attaché à l'école. C'est là où il se sauve et là où il secoue les autres élèves.

Les autres élèves de CM1 en lui disant, « *T'es nouveau, alors si tu veux être avec nous, faut qu'on te tape !* » *Moi, je voulais pas, alors j'avais pas d'ami. Ici, on est tous de la citée et on est tous nouveaux, les sixièmes au collège. Dans mon école. Je disais comment ça on me tape alors je me battais et ils me tapaient pas* », on étalonné son rapport imaginaire aux pairs. En se battant Maxime a évité d'être tapé, il continue même cette logique en disant qu'au collège, il ne se bat pas s'il n'est pas sûr de gagner, s'il risque d'écorner son image. Il ne se bat pas s'il risque d'être tapé.

Son arrivée au collège a été son troisième contact avec la violence. Il explique au « *début de l'année, on se faisait frapper par les troisièmes. Même ceux qu'ils connaissaient, ils frappaient tout le mode. Super fort, sur les bras, ou sur les cuisses. Ils nous prenaient à trois dans les toilettes, et là, ils nous frappaient beaucoup. Ils arrivaient en courant et coups de pieds, coups de poings, coups de ceinture, tout ça quoi. Y'en a même un qu'ils ont mis la*

tête dans les toilettes. On a été bizutés quoi !». Cette expérience est ce qui a noué des liens forts avec son agresseur, Fabrice, « *un troisième* », comme pour dire après mon père et ma mère, est maintenant « *pas mon frère, mais presque, « ...c'est comme ça ...il me défend tout le temps* ».

On peut voir dans les conduites de Maxime que la rencontre avec la violence laisse des traces. Il réactive sur ses pairs, une partie de son histoire, comme dans « un enfant est battu » proposé par Lacan.

Il remet en scène autrement son propre corps meurtri, et crée ainsi son rapport au monde. Sa violence peut être lue comme un moyen de jouissance ou le battu cherche à battre, à se battre, à se faire battre. Cette tendance peut être renforcée par les liens que Maxime entretient avec « *mon frère, quand on se bat, j'ai aucune chance, il me détruit trop facilement* ». Cette position sadique/masochiste fait qu'il semble revivre au collège ce qu'il a vécu dans son rapport avec les autres.

On peut également avancer l'hypothèse que Maxime recherche du soulagement dans le sentiment de culpabilité que lui procure les remontrances et les sanctions des professeurs. Il dit souvent qu'il « *sait bien qu'il faut pas* ».

Les conduites transgressives et violentes, sont lues, depuis Freud comme des recherches de sanctions. Lacan précise dans, qu'il y a « une fonction expiatoire du châtement ³⁵⁶ ». Le surmoi engage à respecter l'interdit alors que la pulsion, renforcée par les voix parentales, le rejette. Plus l'autorité est dépréciée, plus elle est manquante, plus elle est recherchée dans ses manifestations répressives. Peut être faut il prendre ces actes violents comme des appels au père et à la fonction de la loi paternelle.

Maxime en disant que sa professeur de Français, Mme L est sa professeur « *préférée* » explique, qu'elle est celle qui a accueilli le « *c'est pas moi* » pulsionnel de Maxime. Il le dit « *elle sait bien que c'est pas toujours moi. Alors elle est pas méchante. Et elle me dit si tu te tiens tranquille ça ira. C'est pas des bêtises très graves avec elle, ça va, c'est normal.* ». Ce Ça qui va avec Mme L est à entendre comme ce qui dans Maxime ne peut pas ne pas sortir et qu'elle a su prendre en charge. Elle explique, « *Il est impulsif et il ne sait pas comment se gérer. Il ne sait pas comment ne pas se faire prendre à son propre jeu. Je le vois à son regard. Des fois je lui jette des regards quand il n'est pas sage. Et je le vois qui change de*

³⁵⁶ « fonction de la psychanalyse en criminologie », Ecrits p 136

physionomie, il change d'expression. Normalement quand je lui lance des regards comme ça, il sait ce que je veux dire et il s'arrête... Et ce jour là, il n'a pas pu faire l'effort. Je l'ai bien vu, sans le dire, il me disait « j'y arrive pas » à rester tranquille »

C'est en acceptant cela que Mm L laisse un temps entre la bêtise et la sanction, « *elle donne un avertissement* » dit Maxime. Elle fait partie des bons professeurs pour lui, car « *elle parle de nouveauté* », comme cette nouveauté qui arrive par surprise en lui et qu'il ne peut pas dire. Elle est de ceux qui « *peuvent les comprendre leurs raisons* ». Elle ne le « *met pas de côté et fait pas attention* » à lui, comme sa professeur de mathématique, qui fait, elle, comme si « *elle voulait pas qu'on travaille* » ensemble.

Mme L a déplacé les liens existant dans leur rapport, en réagissant à une insulte de Maxime. Il lui a dit, alors qu'elle passait devant lui dans la cour, « *je ne vous aime pas sale madame* ». En tronquant son insulte et en choisissant d'accoler madame à sale, il a changé les expressions usuelles, et en posant une parole vraie, a proposé un espace pour la parole du professeur. Mme L s'y est engagée et après s'être dit « *qu'est ce que je fais j'entends ou j'entends pas ? Et j'ai décidé d'entendre* » en lui disant, « *j'ai l'élève Maxime qui est pénible et j'ai aussi le petit garçon Maxime. Quand je te dis que tu ne fais pas ce qu'il faut en, classe, quand je te dispute ou quand je te punis, je m'adresse à l'élève, le petit garçon je le considère. Si tu ne m'aimes pas c'est ton droit le plus strict, comme le mien c'est de ne pas être obligé d'aimer tous mes élèves. Mais je respecte tous les enfants que j'ai en face de moi et je suis correcte avec eux. Je te demande la même chose* ». Mme L lui a montré qu'elle reconnaissait une partie de sa division, l'élève/le petit garçon. Celle-la même qu'il n'a pas accepté de dévoiler à ses camarades et qui, quand un d'entre eux se moquait de lui en lui faisant remarquer « *qu'il avait changé de voix, prit une voix de gentil* » pour parler à une professeur, avait déclenché bagarre et renvoi en externe ;

Mme L lui a permis de se décaler par rapport à son image, en lui renvoyant une autre image de lui et a provoqué un bougé dans son mode de jouer dans le rapport à l'autre.

En lui parlant de “madame à enfant”, elle a instauré dans se ses cours une autre issue à ce qui le rend instable. Elle a pris les bêtises et ses mots au sérieux!

Elle a proposé un étayage symbolique qui conduit le transfert, qui les relie et qui tient Maxime. Un lien qui fait « *qu'il se tient mieux en cours* ». De plus, en lui donnant une place à part dans la classe, « *il peut se lever, essuyer le tableau, aller chercher un dictionnaire sans demander* » elle l'a inscrit dans une différence signifiante qui correspondait à ce qui pousse en lui et lui fait dire « *que c'est dur de rester deux heures assis* », surtout quand « *la prof elle*

peut se lever elle ». Elle lui a en fait proposé de prendre certains des traits sa jouissance de professeur comme mode de relation à l'autre.

Mme L, de façon détournée a écouté ce qui pousse Maxime. Elle s'est posée différente des autres professeurs à qui il reproche ne de pas pouvoir dire ce qui le cause, « *on veut lui parler à la fin du cours pour lui dire pourquoi on a fait ça ça ou ça, elle écoute pas* ». Si Maxime dit bien qu'il ne sait pas pourquoi il agit comme il le fait, mais qu'il apprécie d'en parler. En lui offrant cette possibilité, par les entretiens que nous avons eu, il dit « *parler avec vous ça m'a changé, j'ai pas l'habitude de parler de moi avec un Monsieur comme vous qui m'écoute sans rien dire que c'est mal et tout ce que je fais* ». Il ajoute plus loin, « *C'est pas tous les jours qu'un adulte me demande de me dire, me pose ses questions pour savoir ça et ça, pour savoir pourquoi, pour avoir mon avis. Ça m'a pas changé moi mais ça a changé de d'habitude, les adultes ils me disent toujours « voila t'as fait ça ou ça, c'est pas bien », mais ils veulent jamais m'entendre me dire pourquoi ça ou ça ou ça c'est passé* ». Dans/par ce changement, ne pourrait-on envisager, depuis une place de "monsieur, d'adulte" d'en savoir un peu plus de ce « que fait Maxime », de ce qui fait Maxime ?

Mme L en le reposant à sa place d'enfant, en lui permettant de parler de sa voix de « *de petit fils à sa mère* », a créée un espace pour ces moments de changement. Elle a établi un temps où Maxime a pu « *s'entendre se dire* », sur un autre mode que celui des stigmates de l'élève qui pose des problèmes. Ainsi, de surcroît, ce qui lui cause des problèmes a été amoindri.

Hanna, « des petites pulsions... le prof il me calcule même pas »

1) Présentation

Hanna est une élève de quatrième au collège Pierre Sémard de Bobigny. Joseph Rossetto, le principal de ce collège, m'a dit lors d'une réunion du "non laboratoire" du CIEN³⁵⁷ au quel nous participons : « j'ai une élève que tu devrais rencontrer. J'en entends beaucoup parler depuis trois ans, je l'ai déjà croisée plusieurs fois dans mon bureau...elle mène la vie dure à certains de ses professeurs, et en ce moment, elle est en conflit ouvert avec son professeur d'EPS ».

J'ai d'abord rencontré Hanna avec une amie qui comme elle « *déteste l'EPS pareil* ». Puis nous nous sommes revus trois fois, en tête à tête au CDI de son collège.

Hanna habite la cité P. Eluard de Bobigny. « *C'est moche, mais j'aime bien les gens. Je connais tout le monde, tout le monde me connaît. C'est tranquille, on dirait une famille. On sait tous que lui, il est le frère de celui là ou de celle là. Y'a juste des problèmes d'ascenseurs.* » Elle a « 2 frères, un de 15 ans qui est au collège en 4^{ème}. Il a redoublé. Et un autre de 19 mois ». Sa Ma mère « *travaille à l'hôpital, elle est aide soignante, je sais pas trop* ». Son père « *est chauffeur livreur.* »

Elle revendique assez vite qu'elle est de « *banlieue* » en disant « *je suis bien où je suis, les gens de Paris, ou des pavillons, ils sont trop calmes. Il vont me dire « Oh la la ! Comment tu parles, tu parles comme les racailles, tu parles fort, tu parles trop vite* », alors moi je leur dis, « *t'as qu'à pas m'écouter, ou pas me parler* ». Là dans ma cité on parle pareil. Sauf au collège par exemple avec vous ou avec les profs, mais sinon, on se parle entre nous, tranquille. »

Elle se dit bonne élève, elle a « *13.5 de moyenne générale et passe en troisième* ».

Elle ne participe plus à des activités hors de l'école « *depuis le CM2, je faisais de la danse, mais j'ai tout arrêté. Je préfère sortir avec mes copines. Lorenn aussi elle a tout arrêté. On se marre trop à être ensemble, à discuter, à rigoler, à faire des tours.* ». Ce sont elles qui

³⁵⁷ Le "non laboratoire" est un groupe de travail du CIEN qui n'est pas connecté directement avec une structure sociale d'éducation . Il se compose de psychanalystes, et "d'initiateurs" de laboratoires de Paris et de l'Île de France .

incarnent les tours, la cité n'existe à leurs yeux que par ceux qui y habitent. En soi, elle n'existe pas semble-t-elle dire. Au pied des tours, elles se retrouvent pour se promener et discuter, pour exister.

2) Ce qu'elle dit d'elle

Hanna dit qu'elle « *râle un peu mais pas trop, si j'en fais trop après je vais avoir des problèmes* ». Elle ajoute « *je suis plutôt rebelle, enfin pas méchante ou impolie* ». Elle précise « *je refuse l'autorité qu'on essaye de m'imposer quand je sais qu'elle est injuste, ou quand j'ai raison. J'aime pas avoir tort. J'ai l'impression de me rabaisser. J'aime bien avoir le dernier mot, même quand j'ai tort. Les autres me disent, tu fais ton cinéma tout ça, mais moi, je peux pas m'empêcher d'avoir envie d'avoir le dernier mot. Même avec les profs des fois. Ceux que j'aime pas trop, je discute toujours, comme ça je sais que ça gâche leur cours.* »

Elle dit ne jamais avoir été renvoyée du collège mais avoir souvent des mots dans son carnet, des punitions, des heures de colle ou des convocations chez le principal.

Elle soutient que contrairement à ce que pensent certains professeurs qui disent « *qu'on est petit et qu'on sait pas ce qu'on veut* », elle sait bien, ce qu'elle veut... en disant ce qu'elle ne veut pas. « *C'est pas vrai, moi je sais bien que je veux pas de foot par exemple.* » dit elle a propos de l'EPS. Elle avoue que « *même quand t'es petit, on t'écoute, c'est la vérité, ça fait trop plaisir* ». D'autant plus qu'Hanna ne cache pas qu'elle aime travailler dans les disciplines qu'elle aime bien, « *puis après tu t'appliques trop pour avoir une bonne note. Et c'est facile, puisque si tu l'as choisi, tu l'aimes bien* »

Hanna dit que ses professeurs pensent d'elle « *que je peux être bien, que je peux être pas mal, normale quoi* ». Elle complémente son propos en disant « *des fois je peux être super gentille, concentrée, tout ça et des fois non. Des fois je suis super désagréable. Mais eux aussi, des fois ils sont gentils, enfin de bonne humeur et des fois non. Alors, quand ils nous cherchent, moi je réponds. Mais ils sont contents de moi.* »

Lors de notre dernier entretien, en fin d'année scolaire, Hanna rectifie les choses et dit « *Ah oui, et puis aussi, quand je dis que je suis une rebelle, j'ai un peu exagéré, je me suis trop calmée cette année. Faut pas croire que je suis une racaille ou quoi. Je suis une bonne élève, mais je ne me laisse pas faire, j'essaye de me dire, ce que j'ai dans la tête. Voilà.* »

3) Ce qu'elle dit de sa famille

Hanna trouve que la grande qualité de sa mère « *c'est de nous écouter* », alors que son père « *il est gentil, mais il sait pas comment s'y prendre, il ne sait que crier directement. Il saura pas nous parler, ou nous expliquer, ou nous punir. Il fait que nous disputer direct. Il nous hurle dessus tout de suite.* »

Sa mère « *a son caractère et s'emporte vite. Sauf avec son père* ». « *Elle c'est une adulte, elle sait quand il faut pas vraiment s'énerver* ».

Ses meilleurs souvenirs avec ses parents sont des vacances en famille en Algérie. Hanna s'entend bien avec sa mère, son père est « *grave généreux* », son frère « *ne répond pas quand elle lui demande des choses, et il tape direct* ». Mais « *c'est pas comme si c'est quelqu'un, c'est mon frère. C'est pas grave.* »

Hanna pose ses relations avec ses parents en parallèle avec celle qu'elle a avec les professeurs en disant « *mes parents, ils me disent pas des choses comme ça. Ils ne me cherchent pas. Mes parents ils me grondent quand ils ont raison de le faire. Et quand ils me demandent quelque chose, ils me disent « s'il te plait Hanna, tu peux faire ça, ça ou ça ».*

Elle dit que ses parents ont été convoqués au collège pour une de ses bêtises « *une fois en cinquième, je me suis fait tuer. Alors j'essaye pas de recommencer.* »

Elle ajoute que « *quand j'ai un mot ? Ils me crient dessus ! Ils me punissent, ils me disent pourquoi tu fais ça ? Alors moi je leur explique la faute, enfin que le prof il est aussi concerné. Mais ils veulent pas entendre, ils me disent qu'on doit faire ce que disent les profs. Alors, ils me privent de sorties, mais pas d'ordinateur ou de Tv, sinon je vais faire quoi, déjà je peux pas sortir ? Une fois, ils m'ont pris mon téléphone, ça m'a tuée. Ma mère, quand mes copines viennent me chercher elle leur dit « Hanna elle est punie, elle sort pas », elles ont l'habitude. Ca dure deux jours. Ca dépend des bêtises.* »

Hanna dit que si ses parents la voyaient se comporter comme elle le fait en classe « *ils me tueraient. Mais aussi, ils me diraient, tu dois aller en cours et tu fais pas attention, tu calcules pas les profs, tu écris ton cours.* ». Cela lui semble impossible.

Les parents d'Hanna sont « *contents quand même* » quand elle a les « *compliments et pas les félicitations à cause de son agitation* »

Hanna dit qu'elle criait sur Mme B aussi mais que son père lui a dit « *stop ! Avec tout ce qu'elle fait pour toi, elle est gentille pour toi, tu dois la respecter mieux. Il a raison, alors elle, des fois, même quand j'ai raison je discute pas.* »

4) Ce qu'elle dit de ses amis et du groupe classe

Hanna explique qu'elle « *aime discuter et rigoler avec ses amies pour oublier ses problèmes* », « *des embrouilles avec une fille, des trucs d'école...* »

Elle n'a pas d'amoureux parce que « *ça m'intéresse pas. Je suis trop jeune. Et puis après on pense qu'à ça. Comme Sophia, elle avait 14/20 de moyenne, et elle a eu son gars et elle a diminué jusqu'à 10/20. Elle pensait qu'à ça en cours, elle sortait le soir sans faire ses devoirs, elle avait la tête ailleurs. C'est surtout les garçons de ma classe qui ont des filles. Mais eux ils s'en foutent, parce qu'ils ont des mauvaises notes, même sans ça.* »

Elle n'aime pas, en EPS, être « *avec des gens qu'elle n'aime pas* ». Pourtant elle prend fréquemment la défense de ses camarades dans la classe, et si elle tient tête aux professeurs, c'est souvent à cause, aussi, du contexte « *seule, sans classe, non, je crois que j'arrêterai. Parce que c'est pour les autres aussi ? Si moi je dis une injustice, les autres en profitent et je sais qu'ils vont me défendre. Quand il y en a un qui se fait virer, on range tous nos affaires et on crie « on veut qu'il revienne, on veut qu'il revienne ». On est sur d'être ensemble, sinon quand on est seul avec le prof, c'est quand même un adulte. On parle moins* »

5) Ce qu'elle dit de l'école

Hanna dit « *qu'on est à l'école pour apprendre des trucs pour notre métier, quand on sera adultes* ». Elle fait nettement la séparation entre le collège et sa vie dehors en faisant remarquer à un professeur lors d'une altercation « *vous rentrez pas mes parents dans l'histoire c'est dans le collège, ça les regarde pas.* »

Elle a un rapport très entier avec tous les adultes du collège, y compris le principal à qui « *quand il me crie dessus, je lui dis « il vous arrive quoi là ? Vous pouvez pas me parler gentiment ?* ». Elle explique qu'il lui répond « *tu me parles pas comme ça, je lui dis, « mais c'est vous là* ». Elle convient toutefois que « *c'est rare, que je lui parle mal à lui. On le voit* »

pas souvent et en général, il nous parle normalement, même pour nous disputer, ou quand on est convoqués. »

En résumé elle déclare *« elle est bien notre école. Les profs aussi, je vous dis que je m'embrouille, mais ça va, à part un ou deux les autres franchement, ça va. »*

6) Ce qu'elle dit de l'EPS

Même si *« c'est sympa »* et que *« ça sert à être plutôt souple »*, contrairement à l'école qui aide à apprendre des trucs pour son métier, l'EPS *« franchement ça sert à quoi ? »*. D'autant qu'elle *« a peur en acrogym »*, Hanna se dit *« traumatisée et n'a plus le courage de recommencer »* à cause d'une chute. Elle dit également *« j'aime pas mais j'écoute ce qu'on me dit et je fais ce qu'il faut faire. Parce que sinon je reçois un mot ou quoi »*

Elle confirme ce désintérêt en clamant *« tellement j'aime pas ça, j'oublie ma tenue parfois, je sais pas comment je fais, parce que j'ai une bonne mémoire, les profs le disent « elle a une bonne mémoire ». Tellement ça compte pas dans l'emploi du temps. Je l'ai écrit mais je l'ai même pas retenu. »*

Pourtant, elle a de bons souvenirs de l'EPS en cinquième où *« c'était bien, on a fait du rugby, tout ça. On faisait des jeux, on se mettait à quatre pattes, on courait, franchement on rigolait trop bien... et même les garçons, y'avait pas de souci, ils aimaient aussi, autant que nous. »* Elle ajoute *« je m'amusais quand on faisait des jeux, on s'attrapait, on se plaquait par terre, tout ça quoi. On faisait pas que des équipes et des arbitres et on joue sérieux, là, avec Mme H, on savait pas qui gagnait ou quoi, on attrapait le ballon, on se le passait, on courait, on faisait plein de trucs, on se marrait bien. »*

Pour éclairer son propos elle dit *« En fait, en EPS, on se refoule on peut pas se défouler. Quand je me dis c'est bon après sciences physiques, je vais commencer à me déstresser en sport et ça va bien se passer. Et bien, c'est pire ça stress encore plus. »*

En fait, après quelques échanges, quand je lui demandais quelles étaient les différences entre l'EPS et les autres matières, Hanna explicite son lien avec l'EPS en disant *« C'est pas des différences avec les autres matières, c'est des différences avec les autres profs qu'il y a »*. Elle précise *« je déteste pas l'EPS, c'est lui qui m'a fait détester ce cours... c'est sa façon comme il enseigne qui me fait pas aimer l'EPS »*.

7) Ce qu'elle dit de son professeur d'EPS

Hanna est catégorique il n'y a pas de « *communication entre* » elle et lui. Ce professeur « *il dit qu'on n'écoute pas. Moi je dis que c'est lui qui donne des mauvaises consignes. En plus, moi l'année dernière j'ai eu un torticolis, à la nuque, avec une galipette arrière, mais sérieux quoi. J'ai fait des radios et tout, j'ai eu une minerve. Voilà, et cette année je lui ai dit quoi, et lui il s'en fout, il dit que je peux y arriver.* » En fait dit elle, pour signifier que leur professeur ne veut pas faire d'autres activités que celles qu'il a programmées, « *ce prof c'est trop un embrouilleur. Il dit toujours, oui oui, on en fera et on en fait pas* ». Pourtant Hanna a une proposition « *lui c'est que SES cours, il pourrait nous demander un peu vous voulez faire quoi entre ça, ça et ça à chaque trimestre. Et à la majorité, on choisirait et on tournerait à chaque trimestre.* »

Elle confirme cette absence de lien « *il nous dit trop pas comment faire* », d'autant que « *les conseils du prof, ça rentre par là, ça sort par là* ». elle reproche à son enseignant que « *le prof au lieu de nous dire faites ça parce que ça va vous servir à ça, il nous dit « si tu fais pas ce que je dis, je te mets une heure de colle ». Franchement ça se fait pas.* ». Elle continue « *il ne veut jamais écouter quand ça va pas comme il a prévu ... il nous a crié dessus, sans qu'on puisse s'expliquer* ». Elle complète sa pensée « *avec lui, il faut pas parler, si tu parles, il te crie dessus* ». Pourtant elle tente de parler « *mais c'est pas pour gâcher son cours, c'est vraiment parce qu'il nous écoute pas. C'est le seul moyen pour se faire écouter non, de parler ? C'est pas parce qu'on lui parle qu'il nous écoute* ». En désespoir de cause elle avoue « *avec lui j'ai lâché l'affaire, ça sert à rien* ».

Elle expose son nouveau mode de contact, « *je l'ignore. Je lui parle plus pendant le cours et les autres après, jusqu'à ce qu'il revienne me parler. Alors quand il revient rigoler avec ses blagues vaseuses. Je le regarde comme ça..., (par en dessous en ouvrant grand les yeux) il doit comprendre. Il aime bien se moquer un peu de nous. Nous aussi, ça va mais là quand on lui parle plus, on rigole pas du tout, ça le casse.* »

Hanna explique aussi que ce professeur, « *il nous décourage trop, avec lui faut pas parler. Si tu parles y te crie dessus, moi j'aime juste travailler avec les gens que j'aime bien. C'est vrai quoi, je travaille mieux quand j'aime bien un prof...je veux pas le décevoir* ».

De la même façon, quand le professeur lui reproche de faire cours en jean, elle dit, « *c'est pas la tenue qui fait progresser, c'est le prof, lui il enseigne trop bizarrement qu'on soit en jean ou pas on fait pas de progrès avec lui et le pire, c'est qu'on dirait qu'il s'en fout qu'on progresse pas. C'est chelou, non ? Un prof qui s'en fout si ses élèves elles restent nulles ?* »

Hanna explique qu'elle a tenté de lier une relation avec son enseignant, mais sans succès. « *Quand j'étais dispensée avec mon poignet, moi j'aurais bien voulu aider le prof tout ça. Distribuer des feuilles, aider un petit peu tout le monde, c'est ... facile, j'sais pas. Il a rien voulu que je fasse. Même pas ranger le matériel. Il m'a fait monter dans les tribunes et voilà.* »

En plus « *lui il nous fait la honte devant tout le monde, il dit toujours « tu peux mieux faire* », Hanna précise « *le problème c'est qu'il ne comprend pas que si on y arrive pas, c'est qu'on sait pas le faire, il croit qu'on veut pas* », or elle dit « *moi je veux bien apprendre, on dirait qu'il veut pas qu'on apprenne, il faudrait savoir faire les choses déjà quoi* ».

Hanna ne comprend pas pourquoi, ce professeur ne fait pas attention à elle, « *quand je vais chez l'infirmière, il remarque même pas, quand je lui montre « Eh regardez monsieur je me suis fais mettre un pansement », il me dit « pourquoi ? » alors je lui explique, mais c'est normal qu'on quitte son cours comme ça. Il dit même rien. Et la fois suivante quand je lui dis que je peux pas faire cours, il sait pas pourquoi* ». Elle a même tenté de tricher en course endurée mais « *il ne m'a même pas vue* ». Elle dit « *Non, j'aurais voulu qu'il me dise, pourquoi t'a fait ça ? Pourquoi tu me demandes pas pour changer le nombre de tours ? Enfin je sais pas, mais pas qu'il me punisse, juste qu'il le voit quoi. Je sais bien qu'il peut pas tout voir, mais si c'était les garçons, direct il l'aurait vu* ». Pour résumer elle dit « *l'autre jour il m'a mise avec quatre garçons, je suis la seule fille, on dirait qu'il veut me punir, mais je sais même pas de quoi. Moi je lui dis, mais il répond « toi t'as pas à parler, tu fais d'abord ce que je demande et après on verra », mais c'est justement de ça que je voulais parler. Il me calcule même pas.* » Elle avance alors « *les filles, c'est vrai, il nous calcule même pas. C'est lui qui nous fait pas aimer l'EPS plutôt que nous.* »

Elle conclut en disant « *avec nous, y sait pas régler son problème tout seul* » et « *on pourra jamais changer avec lui* »

Hanna est cependant lucide dans sa perception de ce professeur puisqu'elle dit « *c'est bizarre, parce que le prof lui, il est gentil, ça va. On l'a eu en voyage, ça allait. Mais c'est sa façon comme il enseigne qui me fait pas aimer l'EPS.* »

9) Ce qu'elle dit des différences entre filles et garçons

Dans son discours sur l'EPS et sur son professeur, apparaît le fait qu'Hanna remarque des différences entre elle(s), les filles et les garçons. Elle note que « *les garçons, ils savent tout faire tout de suite* » mais surtout que son professeur d'EPS « *ne s'occupe que des garçons* », « *parce que les garçons ils demandent et s'il veut pas ils l'embrouillent, ils font, pardon, des conneries, alors que nous on fait rien, on dit rien, on est trop gentilles en fait (rires). On devrait faire le bordel, nous aussi.* ». Elle raconte que « *une fois on a failli faire de la danse mais les garçons y se sont opposés, ils ont dit « c'est un truc de filles et tout » et ils ont réussi à ne pas nous en faire faire. Il les écoute parce qu'il sait que s'il les force, ils vont faire l'enfer* ».

En plus des écarts de conduite et de traitement, Hanna constate des différences dans le rapport à la discipline « *je suis la première des filles et j'ai 12.5 alors que le premier garçon, il a 17. Nous on peut pas taper aussi fort et aussi vite qu'eux, excusez moi, mais c'est dégueulasse. On peut pas avoir une bonne note, alors qu'on est bonne, moi j'ai battu toutes les filles et deux garçons. Ça va quand même, non ?* »

Hanna dit que si son professeur les « *laisse dans les gradins. C'est parce que c'est un garçon lui aussi.* ». Elle dit « *les garçons, il les comprend, nous y nous comprend pas* ».

Au delà de l'EPS, Hanna constate que « *les garçons, en font dix fois plus que nous et on leur dit rien* ». Elle explique cela par le fait que « *Les profs femmes, elles ont peur des garçons...parce que les garçons ici, c'est des jeunes de cité. Dès que la prof elle leur crie dessus, ils se lèvent, ils jettent leurs affaires par terre, ils lui parlent mal. Ils foutent le cours en l'air. Quand elle leur distribue un papier, ils lui rejettent, ou ils le déchirent devant elle. Ils la provoquent. Alors elle les vire, et ils disent « ouais, on a rien fait, laissez nous tranquille* ».

La stratégie des filles dans les désaccords avec les professeurs est différente « *elles restent comme ça (tête dans la main, coude sur la table) toute l'heure et elles font rien du tout. Rien que la prof elle leur dit, « sortez vos affaires » elles disent « c'est bon, je veux pas les sortir* »

et c'est tout, elle les laisse. Y'en a trois ou quatre dans ma classe. Elles ont des mauvaises notes, je sais pas, on dirait elles s'en foutent. »

Dans les réactions des élèves, là encore Hanna perçoit des dissemblances « *les garçons ils vont direct agir et taper ou claquer la porte. Moi je vais parler, parler fort mais je vais continuer de parler, les garçons, ils savent pas parler longtemps. Dès qu'ils voient que ça parle, ils tapent. Les garçons ils s'emportent vite.*

9) Ce qu'elle dit de ses professeurs

Hanna explique, que ses emportements sont souvent dus à des réactions vis-à-vis des attitudes des professeurs « *aussi on me dit, t'es mal éduquée. Je dis mais non, je vous dis juste ce que je pense. Peut être que c'est ma manière de parler qui vous dérange, mais ce que je vous dis, c'est la vérité. Ils aiment pas qu'on leur dise leur vérité les profs. Ils n'aiment pas s'entendre dire que eux aussi ils abusent. Pas toujours mais des fois ils abusent. C'est la vérité ! Alors bon, moi je parle assez fort, mais je parle comme ça avec mes amis et ils se sentent pas agressés eux. Les profs ils disent que je les agresse, mais c'est faux, moi je dis leur vérité, c'est tout. Alors comme ils sont des adultes, ils voudraient qu'on n'ose pas leur dire qu'ils abusent. Moi je leur dis. Alors ils me signalent.* ». Elle précise en ajoutant « *Les profs, ils me cherchent. Ils croient qu'on n'est pas des personnes parce qu'on est des enfants, enfin des élèves.* »

Elle note également « *les profs des fois, ils nous hurlent dessus pour qu'on fasse les trucs qu'ils veulent tout de suite, comme ça, comme si on était un peu des chiens. J'exagère mais c'est vrai, je trouve que ça fait comme ça.* »

Avec une grande lucidité elle expose que « *faudrait que les profs ils nous comprennent ce qu'on dit, un peu. Ils ne comprennent pas toutes les expressions. Ce qu'on dit c'est pas des insultes. On n'est pas très égaux quand on leur parle. C'est ça en général qui crée les embrouilles. C'est qu'on sent qu'ils ne nous aiment pas. Qu'ils n'aiment pas comme on parle. ...C'est bien que ça vient d'eux et pas de nous. Y'en a qui sont racistes aussi. Ils font genre qu'ils ne le sont pas, mais après ils sortent des trucs qu'on comprend, on n'est pas bêtes. Quand y'a des différences, c'est pas pour autant qu'on doit pas s'aimer. Que ce soit entre élèves ou avec les profs. On peut pas tous être pareils et comme on voudrait.* ». Elle

termine « *je fais ce que distle prof quand il a raison, quand il a tort ou quand il est injuste, moi je lui dis. C'est tout.* »

Elle cerne ses attentes vis-à-vis des professeurs en disant « *si il nous dit pas "allez, faites ça ou ça, vous allez voir", s'il nous dit pas pourquoi on doit faire quelque chose on est pas motivé. S'il dit rien, ça motive pas... si on nous dit juste, faites ça, moi, ça me motive pas* ». Elle estime que la façon dont les choses lui sont dites influe sur sa « *motivation* » « *si on nous casse, ça nous motive pas, s'ils nous respectent ça va, s'il nous font des petites blagues aussi, ça aide. Le fait aussi qu'ils parlent bien, ça nous aide* ». Elle précise ce dernier point en disant « *ils utilisent des bons mots, ils utilisent des mots normaux, des bons termes. Pas des mots de la cité ou de racaille et aussi qu'ils utilisent des autres mots pour dire ça ou ça, qu'ils expliquent les mots. Ca, ça veut dire ça, des synonymes. Qu'ils nous facilitent à comprendre. Quand on comprend pas, ils vont dire d'autres mots, qu'ils savent pour qu'on comprenne* ». Pour elle un bon professeur est celui qui « *dit les mots qu'il utilise quand les élèves les connaissent pas* ».

Hanna dit que ses liens avec les professeurs sont basés sur le fait que « *les profs que j'aime pas, je ne leur demande pas leur avis. Les autres je m'en fous un peu, je les laisse dans leur délire de croire ce qu'ils veulent, je m'en fous de ce qu'ils croient. Ceux que j'aime pas, je leur demande pas leur autorisation « est ce que je peux crier ? » Direct je leur crie dessus* ». Elle dit qu'elle crie sur les professeurs, quand « *ils sont injustes* ». Autrement dit, quand elle estime que leurs remarques ne sont pas fondées. Elle illustre son propos en disant « *ouais, madame, pourquoi vous faites trop de différence, vous êtes injuste. Elles ont quoi de plus que nous, on dirait vos enfants, que vous préférez elles que nous, on a fait quoi, on fait ce que vous dites, on peut pas faire un exercice à quatre sans parler, non ? Alors elle me dit qu'elles parlent doucement, je lui dis oui mais elles parlent et vous dites rien. Elle m'a dit tu te tais on s'expliquera à la fin de l'heure, je lui ai dit non, moi je m'explique pas à la fin de l'heur, c'est vous qui nous avez demandé les carnets alors que c'est injuste. Alors elle a arrêté et elle a continué son cours. Ca veut dire que j'avais raison, elle a vu qu'elle avait tort, c'est pour ça que je crie sur les profs, souvent ils ont tort et ils croient qu'on le voit pas et qu'on va rien dire. Moi je le dis, c'est normal, non ?* »

Hanna explique la fin de « *l'embrouille* » en disant qu'elle n'a pas donné son carnet au professeur « *vous croyez que je vais lui donner quand c'est elle qui a tort ? Jamais je lui donne. Elle me le demande et je lui dit comme elle, à la fin de l'heure, et après, j'essaye de la faire oublier et sinon, à la fin je lui fais des excuses bidon, et elle me met pas de mot.* »

Elle pense que certains de ses professeurs n'ont « *pas confiance, nous laissent pas parler... parce qu'elle a peur qu'on prenne la confiance. Qu'on se relie tous ensemble contre elle. Elle interdit tout. Ça nous motive pas* »

Hanna pense que les professeurs devraient « nous comprendre, enfin comprendre qu'on est pas comme eux. » Si elle ne déteste pas ses professeurs, elle n'en aime pas certains. Pour des raisons personnelles... « *J'aime pas sa manière d'enseigner. Et en plus, elle est pas féminine. Elle vient en cours avec un tee-shirt d'homme violet, XXXL et un jean d'homme droit, comme ça vous voyez. Genre Rica Levis, coupe à l'ancienne. Trop moche. Elle se coiffe pas en plus. J'ai rien à voir avec elle.* » Elle explique que si la tenue n'est pas importante « *c'est important... elle arrive avec les cheveux devant la tête, avec son gros sac à dos devant, comme si elle faisait du camping. Mais surtout on dirait qu'elle est pas concernée, qu'on la concerne pas, qu'elle fait juste son cours, direct elle nous dit « prenez vos cahiers ». Même pas elle nous parle ou quoi.* »

Hanna pense qu'agir de cette façon avec les professeurs, c'est être honnête avec eux « *si on leur parle pas en face, ils vont croire qu'on les aime bien, ou qu'on en a rien à faire d'eux, ou j'sais pas qu'on a notre langue dans la poche, qu'on a peur d'eux. Si on se défend pas, ils vont bien se douter qu'on parle dans leur dos, parce qu'il y a beaucoup d'élève qui par devant disent rien, et derrière, disant « oui, Mr T ils est comme ça, comme ça, il a fait ça ou ça, il m'a dit ça», et ils vont insulter le prof par derrière. Moi j'insulte pas les profs, je dis tout devant.* ». Pour elle « *après si on dit rien, j'ai l'impression que je vais toujours être en colère ou le prof, elle va toujours être en colère contre moi. Si je crie, je lui explique bien pourquoi je lui ai parlé comme ça, pourquoi, elle m'a parlé comme ça, et voilà.* »

Hanna explique que « *c'est impossible, des fois les profs, ils nous cherchent, on dirait exprès. Mais c'est difficile de les laisser tranquilles. On peut pas les oublier.* » Elle poursuit « *quand je vois que le prof est trop rebelle. Quand ils provoquent quoi. Quand on est gentils, ils en profitent pour faire un peu les sadiques, ils nous cherchent et on doit rien dire. Mais les profs, ils nous obsèdent un peu, en tout cas, moi. Ils me manquent, pendant les vacances, j'y pense. Même à ceux que j'aime moins, même si des fois je ne veux plus les voir, je suis contente de les revoir au retour des vacances. Même ma prof de math, mais j'espère que je l'aurai pas en Troisième.* »

Hanna s'entend cela dit plutôt bien avec certains professeurs « *en espagnol, aussi on fait des groupes, mais là, la prof elle est formidable, elle nous dit voila ce que vous avez à faire, si vous faites que rigoler, vous aurez une sale note, mais elle nous aide à bien faire.* ». En Art plastique qui est « *sa prof préférée* », parce qu'elle « *elle s'habille bien, en plus elle est cool, j'sais pas elle bouge bien, j'sais pas, ça nous motive aussi. Ca donne envie de travailler.* »

Hanna fait une distinction, entre les professeurs et Mm B, sa professeur de français. « *Le français, c'est super. On parle beaucoup, avec elle, on a beaucoup d'intimité. Elle nous demande, « alors les filles, vous avez un amoureux ?? », tout ça, ça veut dire qu'elle s'intéresse à nous pas que comme élève. Franchement ça fait trop plaisir. Elle aime bien de voir qu'on l'aime bien. En plus, elle est blagueuse, et elle nous fait faire des devoirs qu'on aime bien, même si c'est compliqué, on a pas toujours des 20 mais, on aime bien ce qu'elle nous fait.* » « *Quand je suis avec elle, par exemple, je travaille et j'ai l'impression de m'amuser. On parle c'est sur, mais on travaille. On sait nos limites, on sait quand il faut travailler.* », « *Elle oublie rien. Elle se souvient de tout ce qu'on lui dit... Avec Mme B, on parle pareil et elle ne nous signale pas. Enfin, on essaye de bien parler c'est du français quoi, mais si on veut lui dire un truc on sait qu'on peut et on a pas besoin de parler fort. Ni elle d'ailleurs, elle nous gronde des fois, mais elle ne crie pas. C'est bizarre, non ?* »

Mme B les comprend même « *si on a pas le droit de dire qu'on aime pas quelque chose. Si on dit qu'on aime pas, elle va nous enchaîner. Elle va enchaîner direct. « Oui pourquoi tu dis ça, ouvre ton esprit, découvrez du nouveau...tout ça ». Mais quand elle crie je l'écoute même pas. Si je l'écoute, je m'embrouille et je veux pas d'embrouille avec elle* », d'ailleurs « *quand elle crie je ne l'écoute même pas* ». « *Mais avec elle je bavarde pas, elle est trop intéressante, et quand je bavarde, elle me change juste de place, normal quoi.* »

10) Ce qu'elle dit de ses conduites emportées

Hanna dit qu'elle a « *fait une ou deux bêtises...* » avec un sourire. Pour elle une bêtise c'est « *ce que tu fais qu'il faut pas faire alors que tu sais très bien que tu n'as pas le droit de le faire. Mal parler à un prof, par exemple.* »

Si elle revendique ses bêtises avec fierté, elle dévoile cependant qu'elle a un mauvais souvenir, avec Mm B. *« J'avais défendu Sophia, c'est bien, parce que le CPE il avait abusé. Mais surtout un mauvais souvenir ! Je me suis trop disputée avec Mme B. Je l'ai presque frappée, je l'ai insultée, je lui ai dit « vous vous prenez pour qui, vous faites mal votre boulot, vous vous la jouez »... Mais c'est un trop mauvais souvenir, je préfère pas en parler. »*

Quand elle sent que Mm B la pousse vers ce qui déclenche les bêtises avec les autres professeurs, elle rompt l'échange. *« Elle me dit "tu envoies ton mauvais esprit sur ta table", on faisait des groupes. Alors elle me change de table, et elle continuait de me provoquer. Alors je lui dis "ça va lâchez moi, elle me dit, si tu continues, tu vas sortir", je lui dis "mais non, je sors maintenant". Et je suis sortie voila. »*

En me montrant son ressentiment devant ce que lui proposent les professeurs, Hanna dit être honnête. Elle ajoute que ainsi *« en le disant devant, comme ça après je suis bien soulagée, par ce que derrière ont a de la colère qui reste, quand on le dit devant, on est en colère tout de suite et après ça va. L'histoire elle est bien réglée. »*

Hanna lie son attitude à l'affect qui la traverse quand une parole d'un professeur l'atteint *« je réponds aux profs, je parle mal aux profs. Je leur manque de respect. Enfin eux ce qu'ils pensent que c'est ça ! Moi j'aime bien dire ce que je pense, tout de suite, alors je réfléchis pas dés qu'ils me mettent la tension, faut que je leur dise. Sinon, je me le garde et c'est pas bon. Avant, en 6^{me}, je le disais pas et je me prenais la tête avec mes copines, ou avec ma mère. Depuis que je le dis aux profs, ça va. Enfin ça va avec mes copines, mais je sais bien que si y'avait pas ce principal, je serai déjà passée au conseil de discipline. Direct. »*

Hanna, estime que ses comportements sont dus au fait que *« des fois j'ai des impulsions, enfin que je suis trop impulsive. Qu'il faudrait que je me contrôle ». Car au fond, elle reconnaît que « Mais c'est vrai des fois c'est pas eux, c'est que moi. »*

Elle dit que c'est *« des fois »... « quand on a des petites pulsions »* que les choses dérapent. Elle précise ce que sont ces *« petites pulsions en disant « Ben si, vous savez, des fois on fait un truc comme ça. (elle mime un geste explosif et désordonné). Par exemple, on tape une autre, pas fort, pour rigoler, mais on peut pas s'empêcher. Ou on fait un truc de danse, des petits pas, ou une chanson, alors lui il nous casse un peu. Mais ça va quoi. »*, Elle explique d'avantage *« c'est ce qui nous arrive parfois, en fait c'est surtout les garçons, et qu'on peut pas empêcher. Moi ça m'arrive mais c'est pour rigoler qu'on le fait en vérité. C'est comme ça, ça vient de nous mais c'est pour rigoler avec les autres. Ça vient de je sais*

pas pourquoi mais on peut rien y faire. Les garçons qui sont violents ça doit être ça. Sauf que les garçons, ils sont physiques. Je vous l'ai dit. Alors ça exagère. »

Elle dit que crier sur un prof c'est « *un peu la même chose ... parce que je peux pas m'empêcher, mais ça a à voir. Une petite pulsion que je vous disais, ça à rien à voir avec ce qui se passe, c'est comme ça, Le bavardage ça c'est une pulsion, et pour que je reste calme une heure, il faut qu'elle me fasse des menaces, du racket, j'sais pas comment on dit, « si tu te tiens pas tranquille, je préviens tes parents » tout ça... »*

Elle se constate agie par ce qui lui arrive et qui « *soulage, je vous l'ai dit. Mais quand même ça vient tout seul, je supporte pas qu'on me crie dessus, alors ça commence tout seul et après je me dis, « allez, c'est parti », mais je peux plus arrêter, faut finir, sinon, ça va pas. »*

Hanna précise que « *même mes parents quand ils me crient dessus, je leur réponds. C'est pour ça qu'ils me parlent gentiment, qu'ils me font la morale plutôt. Ils savent très bien que je vais m'énerver, que je vais faire la tête, plus leur parler, plus manger. »*

Elle estime que si on devient rebelle à l'école, « *si on gigote un peu trop* » c'est à cause de ces petites pulsions « *Exactement, on peut plus s'arrêter de parler, parler, parler, ou les garçons peuvent pas s'empêcher de taper, de bouger, de se lever. »*

Hanna dit qu'elle sait qu'elle est en train d'être emportée dans une bêtise « *pas pendant. Avant et après. Quand ça commence on sait, enfin moi, qu'il faudrait pas, mais on se laisse faire et après on regrette. Pendant on réfléchit pas, on a pas de volonté. L'autre jour, j'ai mal parlé à ma prof, et je me suis dit que je n'aurais pas dû lui mal parler. Mais je m'emporte, les bêtises, ça emporte. Mais j'aime bien ça aussi (rires), enfin je le fais pas exprès, mais j'aime bien ça. Même si je me sens coupable, quand je sais que j'ai tort. Je le dis jamais, mais je me sens coupable, mais vite fait, j'ai pas honte quoi. »*. Elle dit qu'elle aime bien cela car « *je fais ce que j'ai envie. Personne me dit de faire des bêtises, on me dit juste de pas en faire, mais c'est avant ou après. Quand je les fais, j'aime bien, c'est moi. Je décide pas, mais c'est moi qui décide.*».

11) Ce qu'elle ne peut pas dire

Le lien avec les garçons est innommable pour Hanna, elle dit « *ils devraient nous dire vas-y viens, tout ça quoi* ». Elle continue en constatant « *les garçons, ils ont je sais pas quoi dans les jambes* ».

De même la solution à son non-rapport avec son enseignant d'EPS reste mystérieux, et c'est presque désespérée qu'elle constate « *je sais pas comment il faudrait faire, c'est lui qui devrait savoir non ?* »

En essayant de donner un nom à un élève qui fait des bêtises, Hanna explique « *c'est quelqu'un qui n'en fait qu'à ça tête, pas un têtû, mais quelqu'un qui peut suivre que ce qu'il a envie de faire. Y'a pas de nom pour ça.* »

Commentaires

Hanna est une adolescente qui se cherche et pour cela cherche les professeurs. Dans sa quête, d'elle-même elle passe par les autres avec un lien au langage qui la fait « *parler trop fort, trop vite* » et au bout du compte fait qu'elle « *parle mal au prof* ».

Sa recherche de son identité de sujet ne peut pourtant que passer par les professeurs. Les autres élèves ne sont là que pour offrir un prétexte à ses prises de positions emportées, car elle dit que « *seule, sans classe, non, je crois que j'arrêterai. Parce que c'est pour les autres aussi* ». Ses pairs lui assurent une assistance, aussi bien sur la justesse de sa façon de faire, en lui disant « *c'est normal, elle a raison, elle est honnête, elle joue pas à la petite fille modèle tout ça qui dit que d'accord* » que dans le but qu'elle poursuit par ses débordements langagiers en assurant que « *elle veut pas être abaissée, elle sait ce qu'elle veut* ». Mais il ne sont pas ceux qu'elle cherche pour fabriquer son expérience de vie.

Ce qu'elle veut Hanna, c'est devenir grande. Elle ne veut plus être « *enfant..., petite ...* », celle à qui on ne laisse pas la parole, celle dont on écoute pas l'avis, celle « *qui n'est pas une personne* ». Elle veut pour se construire « *essayer de se dire ce qu'elle a dans la tête* » en se servant des adultes qu'elle croise au collège comme d'une sorte de miroir dans le symbolique.

Sa mère qui « *est comme elle, qui s'énerve super vite* », lui sert de point de référence. Elle lui montre jusqu'où ne pas aller « *parce que c'est une adulte* », à savoir « *quand il faut pas vraiment s'énerver* ». Elle contrebalance la position de son père qui lui « *ne sait pas comment s'y prendre...* » et « *ne sait que crier directement* ».

On peut penser que c'est par son refus de se laisser placer dans ce rôle de repère, de miroir, que MrT, son professeur d'EPS « *qui la calcule même pas* » la conduit à « *détester l'EPS* ». Parce qu'Hanna dit bien que ce n'est pas la discipline EPS qu'elle n'aime pas mais « *la façon comme il enseigne qui la fait détester* »

En disant « *il s'en fout, il dit que je peux y arriver, il nous dit trop pas comment faire* » elle pose bien l'attente de savoir comment y faire avec elle-même qu'elle a des professeurs. Dans cette expression « *dit trop pas comment* », qu'on peut entendre comme dire avec trop d'insistance, ou d'efficacité, comment ne pas y faire, on peut lire que ce professeur est trop démonstratif dans la façon de ne pas savoir s'y prendre avec l'existence.

C'est ce paradoxe que lui reproche Hanna. De ne pas l'aider à étayer la construction de son adolescence alors que lui est adulte et est sensé savoir y faire. Parce qu'il est « *trop un embrouilleur* », il est celui qui ne permet pas d'aider à clarifier ce qu'elle vit. S'il ressemble à un adulte, il n'en joue pas le rôle. Avec cet enseignant semble se jouer ce qui concerne son corps, et en reprochant « *qu'avec lui on pourra jamais changer* » car Hanna dit « *je sais pas comment il faudrait faire, c'est lui qui devrait savoir.* »

En disant que ce professeur « *dit qu'on est petit, qu'on sait pas ce qu'on veut* », mais qu'elle « *sait bien ce que je veux, je veux pas de foot* », elle marque là aussi son état d'adolescente qui apprend à se connaître en réaction, qui se pose en s'opposant. Elle ne sait pas ce qu'elle est, elle ne sait pas ce qu'elle veut, mais elle sait qu'elle n'est plus une enfant et qu'elle ne veut pas vivre certaines choses. C'est dans ce vouloir ne pas vouloir que se joue sa partie.

Sa logique de chercheuse passe aussi par quelque chose qui touche au sexe. Si pour Hanna, il est clair qu'elle est différente des « *garçons qui ont je sais pas quoi dans les jambes* » mais par lesquels elle n'est pas intéressée, il semble que sa "non-relation" avec son professeur d'EPS soit due au fait qu'elle est une fille et lui un homme et qu'ils sont différents. Elle dit « *s'il nous laisse sur les gradins, c'est parce que c'est un garçon lui aussi* » pour témoigner de sa perception de leurs positions respectives et distinctes.

En tentant en vain de se faire voir par ce professeur, elle quitte son cours sans lui dire, elle triche en course en durée, elle se propose comme assistante. Elle semble arriver à la conclusion qu'il ne peut pas l'aider parce qu'avec « *lui on apprend à rien faire* ». En conséquence, elle « *l'ignore ... et ne lui parle plus pendant le cours* ».

Sa construction dans le lien aux professeurs passe également par la logique identificatoire. En disant « *J'ai rien à voir avec elle* » à propos de sa professeur de mathématique, elle précise que son aspect physique et vestimentaire ne lui permettent pas de s'imaginer femme adulte. Au contraire sa professeur « *préférée* », celle d'art plastique qui « *s'habille bien, en plus elle est cool, j'sais pas elle bouge bien* », non seulement lui propose une image de femme qu'elle accepte mais en plus la pousse à être une bonne élève, puisque dit Hanna, « *j'sais pas, ça nous motive aussi. Ça donne envie de travailler* ». Cette envie de travailler que sa professeur de mathématique annihile puisque son « *look, donne pas envie de venir à son cours* ». Hanna va même plus loin, en disant que la tenue de sa professeur témoigne du fait qu'on « *dirait qu'elle est pas concernée, qu'on la concerne pas, qu'elle fait*

juste son cours, direct elle nous dit « prenez vos cahiers ». Même pas elle nous parle ou quoi. »

En associant l'image de ses professeurs et son désir d'apprendre Hanna souligne l'importance que joue le transfert dans sa vie de collégienne et d'adolescente. Tellement que même avec son professeur d'EPS « détesté », elle fait ce qu'il dit car si « *on aime pas ... on veut bien parce qu'on sait qu'il sera content si on le fait* ». Là aussi, se joue quelque chose de leur désaccord, car l'enseignant semble refuser de laisser s'installer un lien de ce type, et fait dire à Hanna « *je sais pas ce qu'il veut ce prof, on sait pas quoi penser avec lui* ».

C'est dans cette relation transférentielle que se nouent ses attaches avec son professeur de français Mme B.

En disant que, quand elle se conduit de façon débordante, « *Mme B va nous enchaîner direct* », ne signifie-t-elle pas la nature de ce qui les unit ? Mme B est celle qui permet à la structure d'adolescente de Hanna de passer des « *petites pulsions* » au « *parler parler parler* », elle est l'adulte qui lui donne les moyens de ne pas « *lâcher l'affaire trop souvent* » et d'être, en contrepartie, lâchée par l'affaire qui l'agite

Ce professeur « *n'oublie rien et se souvient de ce qu'on lui dit* », qui « *aime bien de voir qu'on l'aime bien* » est surtout celle qui, « *en plus d'être sympa avec nous* » permet à Hanna de grandir. Parce qu' « *elle sait beaucoup de mots pour dire une seule chose, elle a beaucoup de mots* ». Mme B qui « *nous aide à dire ce qu'on pense* », est l'adulte qui lui permet de s'avancer dans l'adolescence avec un appui. Cette relation dans la langue, qui lui permet de grandir, Hanna la précise en disant que les bons professeurs « *utilisent des bons mots, ils utilisent des mots normaux, des bons termes. Pas des mots de la cité ou de racaille et aussi qu'ils utilisent des autres mots pour dire ça ou ça, qu'ils expliquent les mots. Ca, ça veut dire ça, des synonymes. Qu'ils nous facilitent à comprendre. Quand on comprend pas, ils vont dire d'autres mots, qu'ils savent pour qu'on comprenne* ». Pour elle un bon professeur, celui qu'elle cherche, « *dit les mots qu'il utilise quand les élèves les connaissent pas* ».

La relation qu'elle a nouée avec Mm B n'est pas pérenne ni sans heurts, Hanna explique que parfois, elle aurait « *envie de s'embrouiller avec Mme B quand elle abuse, mais que dans ces cas là, elle ne l'écoute pas* » et va jusqu'à sortir de la classe. Elle précise que lorsqu'elle l'a « *presque frappée, je l'ai insultée, je lui ai dit « vous vous prenez pour qui, vous faites mal votre boulot, vous vous la jouez* »... elle en garde « *un trop mauvais souvenir* » et ne « *préfère pas en parler* ». Hanna montre bien, en agissant comme chez elle

où elle ne parle plus et ne mange plus quand ses parents la disputent, que quelque chose de ce qui la relie avec ses parents est en place dans sa relation avec Mm B.

Ce qui conduit Hanna à s'être attachée à cette enseignante et à « *lâcher l'affaire trop souvent* » semble avoir été calé par la parole de son père. En lui disant, « *« stop ! ». Avec tout ce que Mm B fait pour toi, elle est gentille pour toi, tu dois la respecter mieux* », il a permis qu'Hanna dise « *alors elle, des fois, même quand j'ai raison je discute pas* ».

Au-delà du poids du discours paternel, incitant à respecter mieux et pas plus, ce qui semble avoir fait accroche avec cette professeur est lié, à ce qu'Hanna appelle le respect. Ce quelque chose qui fait que MmB, est un professeur qui ne « *veut pas toujours faire que ce que lui il veut* » et qui, par cela, montre que dans son métier « *il doit écouter ses élèves* ».

C'est en étant écoutée qu'Hanna « *a trop changé* » et accepte de parler autrement et que même dans son attitude « *rebelle* » a été modulée. Dans cette évolution elle incluse son collègue et la dynamique spéciale qui s'y déroule entre adultes et élèves³⁵⁸. Elle trouve que « *elle est bien notre école. Les profs aussi, je vous dis que je m'embrouille, mais ça va* ».

C'est en apprenant sur elle grâce à l'autre/adulte qu'elle le respecte en retour et qu'elle peut dire « *on peut aussi faire ce qu'on aime, ici dans notre collègue* ».

C'est par la position différente de son professeur, qui incarne pour elle son « *ce qu'on aime* ». C'est par Mm B qu'elle peut se poser au monde et qu'elle avoue que « *les profs, ils nous obsèdent un peu, en tous cas moi Ils me manquent, pendant les vacances, j'y pense. Même à ceux que j'aime moins, même si des fois je ne veux plus les voir, je suis contente de les revoir au retour des vacances. Même ma prof de math, mais j'espère que je l'aurai pas en Troisième.* », parce que quand même il a des choses « *qui se font trop pas* ».

³⁵⁸ Une fois par moi, se tient dans le collège un laboratoire du CIEN, dans lequel des professeurs, les gens de la vis scolaires, en compagnie d'un psychanalyste, parlent ensemble de leur quotidien professionnel

4) Les cas ensemble

Les quatre cas qui ont été présentés éclairent ce qui se joue du sujet dans la relation d'enseignement en EPS quand ça ne se passe pas aussi bien que prévu.

Les perspectives singulières de rapport à l'autre, de rapport à l'école et à l'EPS que proposent les solutions construites par les sujets rencontrés, loin de proposer des modèles, offrent une relecture de ce qui a été avancé dans la construction des « élèves inédits » et des « professeurs néo titulaires ». On peut noter des similarités entre les deux temps de cette recherche mais compte tenu des différences et des particularismes présentés, c'est surtout sur l'universalité de la structure du sujet qu'ils attirent l'attention.

Ces études de cas peuvent plus précisément ouvrir sur une discussion qui dépasse le cadre même de leur existence.

Hanna, et Maxime, posent des problèmes. A ce titre ils peuvent être posés comme le lieu de pensée d'une réflexion sur l'EPS. Ils posent un problème à l'EPS, car on ne sait pas y faire avec eux, Aliénore le dit « *cet élève il m'énerve, je ne sais pas quoi faire avec lui* ». Ce constat n'est pas celui d'un problème pédagogique ou didactique, mais épistémologique. Ces élèves engagent à penser autrement ce qui anime les rencontres dans le gymnase. Ils incarnent que ce qui fait impasse et nécessite une autre lecture.

De la même manière, la prise en compte du déplacement qu'a su inventer Gabrielle et de l'impossible à dépasser d'Aliénore, témoignent de l'enjambée à envisager pour faire face aux embarras des professeurs. Ils demandent que la relation d'enseignement puisse être examinée depuis un discours qui est absenté en EPS.

1) Les élèves, du « quoi quoi quoi » au « parler parler parler »

La quête des deux élèves présentés consiste à faire reconnaître leur désir coûte que coûte. Et pour cela face à la pulsion qui surgit, ils cherchent l'autre pour se trouver. Ils ont tous les deux quelque chose à affronter, quelque chose de hors sens qui se traduit hors corps et le font par des voies différentes.

Hanna est passée « *des petites pulsions* », aux bêtises puis à la jouissance du « *bla bla bla* » alors que Maxime passe « *de la marée qui monte* » aux bêtises puis aux bagarres. Cette transformation dissemblable soutient que parler dissipe les identifications imaginaires. Maxime règle son en trop par les autres et Hanna par l'Autre. Il en passe par le corps, et elle par le discours. Au-delà des singularismes de ces positions, Hanna dévoile quelque chose qui pourrait être lié au sexe des élèves, puisqu'elle dit « *les filles vont parler parler parler* » et qu'elle pose en miroir de ce triptyque le « *se lever, bouger, taper* » des garçons. N'y aurait-il pas dans cette dissemblance quelque chose à identifier, pour construire en EPS, de quoi permettre aux élèves de se lever, de bouger et de parler plutôt que taper ?

Le "bêtises" des élèves, car on peut noter que dans deux contextes différents ce signifiant a été choisi, est le terme qu'employait le père du petit Hans décrire les conduites de son fils. Pour Hanna et maxime, c'est ce qui nomme leur forme singulière de rapport à ce qui pousse en eux. Les bêtises ont en commun de laisser percer leur position de sujet sous le sujet « *élève, bavardeur ou rebelle* » et d'être ce qui les signifie aux autres.

En se rapportant au schéma de Lacan on peut représenter cette percée par le schéma suivant :



Si on se souvient des quatre discours (voir page 213), se dessine dans cette formule l'ébauche de la position de l'Hystérique.

Dans cette disposition, Hanna cerne avec acuité la différence qui l'unit à Maxime. Elle est une fille et il est un garçon. Quand elle dit « *les garçons ils vont direct agir et taper ou claquer la porte. Moi je vais parler, parler fort mais je vais continuer de parler, les garçons, ils savent pas parler longtemps. Dès qu'ils voient que ça parle, ils tapent. Les garçons ils s'emportent vite* » ne résume-t-elle pas limpidement leurs états respectifs ?

Hanna établit sa relation avec ses amis dans le langage alors que Maxime, établit son lien aux siens dans les jeux, « *où on parle pas* ». Leur relation aux petits autres, passe par le « *parler trop fort et parler trop vite* » pour Hanna alors que Maxime ne sait pas comment

faire pour ne pas en passer « *par des mots pas d'insultes* » et faute d'en dire, après le « *quoi quoi* » il « *y va* ».

Leur rapport aux « *petites pulsions* » qui sert de déclencheur aux bêtises, que tous les deux disent « *savoir qu'on a pas le droit de faire mais qu'on ne peut pas s'empêcher de faire* » est différent également. Maxime, laisse ce « *coup de pression* » qui lui est mis surgir dans l'affrontement physique, alors qu'Hanna se met à « *parler parler, parler* » pour que « *la tension* » qui lui est mise se libère sinon, dit elle « *je me la garde et c'est pas bon* ». Hanna pose de façon explicite ce qui la rapproche et la différencie de Maxime par rapport à ces petites pulsions, elle dit « *moi ça m'arrive mais c'est pour rigoler qu'on le fait en vérité. C'est comme ça, ça vient de nous mais c'est pour rigoler avec les autres. Ça vient de je sais pas pourquoi mais on peut rien y faire* ». Maxime précise « *je peux pas m'empêcher d'avoir envie de faire des bêtises...parce que les bêtises, en général c'est toujours pas exprès* ». En ajoutant « *si les garçons qui sont violents ça doit être ça. Sauf que les garçons, ils sont physiques...Alors ça exagère* » Hanna décrit Maxime pris dans cette exagération qui l'entraîne dans le passage à l'acte. .

Si Hanna et maxime en passent par l'autre pour grandir, elle le fait par le langage et lui par le corps. Le rôle joué par leurs parents semble être un des éléments clefs, de ces positions singulières.

Les parents d'Hanna, par la parole de son père, l'ont placée dans une logique langagière. En lui demandant de davantage ignorer les professeurs qui l'ennuient, de se concentrer sur son travail, en la punissant quand elle s'emporte et la privant du contact avec ses amis, ils établissent un lien pulsionnel à l'autre qui ne peut plus passer par les « *petites pulsions* ». Hanna quand elle voit que ça parle, elle, parle.

Les parents de Maxime, par leurs paroles et leurs actes ajoutent aux identifications imaginaires que lui imposent ses liens avec ses amis. Passer à l'acte sur un parking, refuser l'ordre du supérieur jusqu'à perdre son emploi, sont autant d'éléments qui renforcent le lien d'agressivité physique normal tel que les petits autres lui ont imposé.

On peut noter que ces deux élèves ont été décollés leur pulsion par quelque chose qu'ils ont rencontrés chez un professeur. Mm B pour Hanna, et Mm L pour Maxime. Il faudrait analyser plus en détail le fait que ce sont deux enseignantes de français qui ont su y faire avec les « *difficultés* » alors que les deux professeurs d'EPS de ces élèves s'y sont heurtés. Comme si la langue seule faisait barrage au trop du corps.

Elles ont réussi en passant par la langue, à nouer une relation transférentielle avec les élèves, qui les a changés. Lacan dit en substance que le transfert est le moyen par lequel l'inconscient se réfère, Mme B en connaissant des mots, et Mme L en ne mettant pas de mots ont eu cet effet. Mme B en changeant de place Hanna quand elle s'emporte, et Mme L en remettant Maxime à sa place d'enfant ont noué quelque chose en plus dans leur relation. Toutes les deux, qui « *aiment bien qu'on les aime bien* », donnent un point de repère sûr pour les élèves. Leur position, entre Idéal et objet, permet que quelque chose de l'angoisse et du manque de leurs élèves « *se déroule* » comme dit Maxime. Par leur position d'accueil, elles accusent réception de quelque chose de la demande des deux élèves. Comment être un enfant pour Maxime, comment être une adolescente pour Hanna.

Les deux professeurs, avec leur singularité, laissent un temps entre la bêtise et la sanction. En jouant sur le « *rapport* », ce qui signale un élève qui ne fait pas comme il faut dans l'école, et sur ce qui s'établit entre le professeur et l'élève, elle ont pris en compte un autre temps que le temps administratif : bêtise/signalement. Les bêtises s'estompent grâce au « non rapport ». En donnant du temps, elles donnent de la place pour que se dépose ce qui manque à Hanna et Maxime, et dont ni les professeurs ni eux ne peuvent rien dire.

2) Des professeurs, du « c'est comme ça » au « ça arrive à dire »

On peut noter les écarts de positions de Gabrielle et d'Aliénore parce que leur engagement différent dans la parole et les positions décalées qu'elles ont prises dans les quatre discours de Lacan témoignent du postulat de cette recherche. En se déplaçant dans les discours, quelque chose qui embarrasse le lien professeur élève peut s'estomper et des conditions d'enseignement plus favorables semblent pouvoir s'envisager.

Gabrielle a accepté d'être déplacée par les élèves et de céder de son pouvoir de professeur. Elle a donné la parole aux élèves de façon formelle et a entendu partie de leurs demandes. En acceptant de passer par leur voix elle a reconstruit le lien dont ils n'avaient pas voulu lors de la première leçon qui en fin d'année « *devient presque un bon souvenir Enfin non, mais c'est l'écart qui devient agréable* ».

Aliénore en restant fixée sur ses identifications, en disant « *non je ne cède pas, le problème il est là* », n'a pas permis que quelque chose se décale dans son lien aux élèves. Quand elle dit à propos de son dernier cours très désagréable pour elle « *j'ai vraiment été*

comme d'habitude, je sais qu'il ne leur faut pas de changement » elle cerne précisément où se loge son impossible. C'est peut être dans la certitude de savoir (ou pas) pour les élèves que se joue la dissemblance entre les deux professeurs. Aliénore veut rester le sujet supposé savoir et faire en sorte que *« les élèves finissent par adhérer à ce que j'impose »* alors que Gabrielle dit *« il y a toujours des choses à apprendre. Enfin, ils sont toujours surprenants. »*. Dans ces deux énonciations se joue deux options d'entrée dans le métier. Aliénore s'efforce de devenir professeur malgré les élèves. Gabrielle à trouvé comment *« d'eux venir »* professeur. Dans le lien de parole inévitable qui se tisse dans la leçon, le fait que qu'Aliénore veuille *« embobiner »* les élèves et Gabrielle les *« embringuer »* ne témoigne-t-il pas non plus de ce qui caractérise le ratage et la rencontre qu'elles vivent? Embobiner est selon Le Robert, *« tromper par des paroles cajoleuses »* et embringuer signifie *« engager quelqu'un de la sorte qu'il soit embarrassé »*. Leurs deux positions professorales semblent révélatrices de "l'embobineuse", qui veut faire semblant, flatter et qui veut confondre, et de "l'embringueuse" qui veut faire avec et questionner. Gabrielle ne semble-t-elle pas permette le déploiement de ce que portent les élèves, en prenant une partie des effets de leurs *« des petites, ou grosses meurtrissures »* à sa charge ? Ne leur offre-t-elle pas une occasion ainsi d'être mis peut être face à leur propre embarras ?

Les deux leçons de fin d'année vécue par ces jeunes titulaires signifient ce qu'il en est des liens de conséquences de ces deux positions. Lors du dernier cours, d'Aliénore ses élèves *« sont allés jouer plus loin au basket. Ça, je sais pas, ils me l'avaient jamais fait, aller jouer plus loin entre eux, ... j'étais dégoûtée d'eux, j'avais des terrains vides »* alors que ceux de Gabrielle ont dit, alors qu'ils ne voulaient plus s'arrêter de jouer, *« vous nous faites toujours des trucs trop bien »* et en plus précise-t-elle *« ils écoutaient les consignes »*.

Leur relation a dans les deux cas permis que quelque chose du désir des élèves surgisse. *“La chose”* obtenue par d'Aliénore, dans la cruauté du terrain vide et du départ symbolique des élèves, est loin du *« ça part, ça bouge, il y a de la vie »* décrit par Gabrielle.

Reste peut être à entendre se qui s'est dessiné pour Aliénore lors de nos entretiens *« La prochaine fois je suis entrain de me dire pendant que je te raconte, je vais leur demander pourquoi ils agissent comme ça »* et si elle ne semble pas entière dans ce pas de coté à faire et qu'elle précise *« je suis sûre qu'ils ne savent même pas eux même »*, elle ajoute, peut être comme pour laisser poindre une trace de sa division possible, *« mais on sait jamais »*.

C'est clairement dans cet « *on ne sait jamais* » que peut s'élaborer son autre cheminement en EPS et que ce contingent, qu'a su prendre en charge Gabrielle, pourra peut être changer son rapport « au métier ».

1) Parler avec les élèves pour les entendre

En posant que L'EPS peut être envisagée autrement et avec/dans le langage, il est possible d'envisager trois moments de parole avec des élèves. Ces trois temps sont des moyens destinés à changer le statut de la parole dans l'échange humain établi dans l'école. Il s'agit de construire les conditions pour que les effets de la parole puissent avoir lieu.

Chercher au fond de la forme.

Naviguer dans l'après coup.

Créer des moments solennels.

1.1) "Répondre à coté... du tac au tac"

Ce premier temps envisage de rentrer en relation avec les élèves dans l'instant où quelque chose survient dans la classe. De le faire en prenant au sérieux leurs affronts sans rentrer dans l'affrontement, tout en entendant la différence entre énoncé et énonciation. Maxime précise bien que « *c'est pas pareil ce qu'on dit et ce qu'on veut dire. Y'a des gros mots qui veulent rien dire, enfin qui manquent pas de respect et d'autres oui* ». Il faut tenter de prendre les élèves au mot. Cette formule est à comprendre dans les deux acceptions. D'abord accepter que leur propositions, si camouflées soient elles, signifient quelque chose et ensuite s'efforcer d'entendre l'autre chose de la forme de ce qui est dit. C'est en ne s'en tenant pas au signifié, tel qu'il a été présenté, que quelque chose du signifiant peut s'apercevoir.

Ainsi Gabrielle qui, alors qu'un de ses élèves lui interdisait de parler dans le calme en criant en même temps qu'elle, ou qui se déplaçait dans toutes les directions lorsqu'elle tentait de donner des consignes à la classe, se dit « *Il ne veut pas que je fasse cours ? OK, je lui donne mes fiches* ».

Cette réaction instantanée peut être imaginable aussi quand les élèves ont des paroles directes qui s'adressent au professeur. Rebondir sur leurs signifiants comme l'a fait F

Labridy en groupe de parole permet d'entendre, quand un élève dit à sa professeur, « *je vais venir avec une matraque!* », quelque chose de l'ordre phallique dans son propos.

Comment répondre pour interroger l'énonciation à travers l'énoncé ? La matraque ne répond pas nécessairement à la chose mais elle peut venir à la place d'un autre mot manquant. En imaginant une réponse où l'élève entendrait « *je croyais que tu en avais déjà une* », s'installe dans l'échange entre le professeur et l'élève un rapport à l'objet invisible. Le repère de pouvoir de l'un à l'autre dont la matraque est signe, insigne ou objet réel.

En répondant d'une certaine façon aux élèves on peut envisager de leur ouvrir un chemin, une orientation. Car c'est celui qui reçoit la parole qui lui donne le sens, par sa réponse.

Par la réponse qu'un professeur donne à la parole d'un élève peut surgir un effet d'énonciation qui peut rendre le sujet responsable. C'est à chaque fois une opération, une tentative, pour trouver que signifie la conduite ou la parole déployée par les élèves.

Mis en face de leurs mots, les élèves sont concernés par leur division. On peut remarquer combien cette division est forte quand ils se défendent d'une remontrance par un sempiternel, « *c'est pas moi m'sieur* ».

Ils signifient, par cette formule, que du sujet qui a fait un acte ou a prononcé une parole, il ne sont pas (peut on le dire ainsi) responsables parce que différents. Relier le mot à celui qui l'a prononcé et le remettre en face des effets de cette parole me semble passer par « *faire la différence entre écouter entendre et comprendre* », comme disait un jeune professeur. S'attacher à cette dissociation peut permettre d'éviter de laisser l'équivoque du sens obstruer la relation d'enseignement et de choisir de faire comme un autre enseignant « *semblant de ne pas entendre sinon c'est la fin* ».

Noëlle de Smet est professeur de français dans un collège "populaire" de Bruxelles. Elle pourrait être, par la position qu'elle prend avec ses élèves, le fil rouge de cette partie. Sa situation dans la langue, face à des élèves dérangeants, semble présenter des indices éclairants d'une rencontre dans le discours. En cherchant des réponses à côté, pour suspendre et interroger ce que font ou disent ses élèves, elle crée une énigme qui permet de décoller, parfois, l'être de l'élève de sa parole ou de son acte.

Elle expose son "savoir y faire" avec des élèves qui avaient lancé une bouteille de Typp-ex sur le tableau de sa classe. En répondant autrement que par des remontrances et en

disant « je me demande ce que vous auriez envie d'effacer ? ³⁵⁹», elle pose sa perception qu'une autre chose se loge dans cette projection qu'une attitude transgressive. Elle accueille ainsi une partie de la demande des élèves. Sa réponse à côté a permis, lors de moments de vie de classe, de recevoir que les élèves trouvaient « que les profs écrivent sur nous... ils n'effacent jamais et nous on peut rien écrire sur eux... » ; les suites de ces discussions ont conduit à la création d'un atelier d'écriture autour du thème « effacer, écrire, laisser écrit ». A partir de sa formule, « effacer » qui est arrivée dans l'urgence, quelque chose a pu s'entendre des causes du jet de Typex. En disant juste après les faits « on l'a pas fait exprès, c'était pas sur vous », les élèves n'avaient-ils pas fait une tentative pour que le motif, le but de leur jet soient entendus ?

En répondant à Maxime qui lui criait « *je ne vous aime pas, sale madame* », Mme L a accepté l'envers du message lancé par son élève. Cette négation lancée à l'autre comme une demande d'amour a atteint son but quand le professeur s'est dit « *qu'est ce que je fais, j'entends ou je n'entends pas* » ? En choisissant d'entendre et en lui parlant de l'écart entre enfant et élève, entre elle et le professeur, en lui disant qu'en face d'elle il y avait « *l'élève Maxime qui est pénible et aussi le petit garçon Maxime* », elle n'a pas fixé son identification d'élève difficile. Par sa parole, en disant qu'elle aussi l'aimait « *en tant qu'enfant* », quelque chose a rendu sa relation avec Maxime moins dérangeante pour les deux sujets. Cette promptitude ne me semble possible qu'en étant dans un état face aux élèves où le seul souci est de choisir le nom plutôt que le non. Cela engage comme dit un néo-titulaire à faire en sorte que « *quand il se passe quelque chose, il faut traiter en direct et essayer de trouver une issue tout de suite* ». Reste peut-être à s'efforcer de permettre aux élèves d'être partie prenante dans l'élaboration de cette issue.

Il faut tenter, dit Claire Piette³⁶⁰ d'inventer des mots « rebonds ». Des mots mousquetons même, qui en accrochant les élèves, les assurent. Dur à faire, bien sûr, peut-être faut-il en guise de canevas essayer de relever ce qui est du Sujet, ce qui fait histoire pour le sujet...et le remettre sur ses rails légèrement re-aiguillé. Pour réussir cette manœuvre, je crois qu'il faut essayer « savoir ne pas savoir » sur ce qui ne fait pas sens.

C'est également à cette condition que l'on peut lire plus dans le peu que disent les élèves. Car les élèves n'ont peu de mots que si on s'en tient au signifié. Le signifiant est

³⁵⁹ N De Smet, *Au front de classes*, Ed talus d'approche, Bruxelles, 2005, p 107-109.

³⁶⁰ Colloque du Cien, Paris, 2006, non publié.

présent dans « trop pas, vite fait, franchement, ou quoi, en vérité, direct », reste à le faire se déplier.

Cette attitude apparaît dans les rencontres avec les élèves comme l'art de mener les élèves hors circuit, en évitant le court circuit.

Il n'est pas facile de réagir de la sorte dans l'urgence, sur le coup, ou sous le coup d'une conduite surprenante ou imprévue. Même quand le débordement s'annonce, il n'est pas facile de trouver la position désamorçante. Une jeune professeur dit : *« il y en a un qui ne plus pu, il a explosé. Je l'ai vu venir, je n'ai pas su l'empêcher, il aurait fallu que je lui dise "stop, tu ne fais plus rien ", mais j'ai pas su. »* En passant par le discours, on peut envisager que quelque chose se produise pour détourner l'inévitable.

Cette rencontre dans la langue, si elle passe souvent par le lien singulier entre un professeur et un élève, peut également être tissée avec la classe, avec le "sujet classe".

Face à un élève qui lui non plus ne pouvait pas se retenir, et qu'elle a baptisé un « *électron libre* », en disant qu'il est de ceux qui ne sont « *pas sensibles à ce qu'on a réussi à mettre en place avec le groupe, qui font ce qui veulent, qui gravitent autour de la classe* », un professeur a trouvé, qu'en déposant l'état instable de cet élève, au lieu des autres de la classe, son attitude avait changé.

Elle explique que « *il fait que des trucs de fou. Alors un jour, je l'ai vu venir. J'ai tout stoppé et j'ai dit devant lui, à toute la classe "M il est pas comme tout le monde, il est un peu particulier, aujourd'hui on le laisse ; il ne veut pas travailler, on ne lui répond pas, s'il vous empêche de travailler vous lui dites ou vous venez me chercher". En fait j'ai la classe avec moi, contre lui. Enfin, avec moi pour s'occuper de lui. Et, assez bizarrement, la classe ne fonctionne plus par rapport à lui mais c'est lui qui fonctionne par rapport à la classe. Sans crier, sans autoritarisme, sans ne m'occuper que de lui. Il ne perturbe plus la classe. »*

En s'efforçant à répondre de tout en repassant dans le discours, on peut envisager que cette attente « sans savoir » et qui bouleverse tant de jeunes enseignants s'amenuise. Ne pas savoir à l'avance, on l'a vu, est ce qui caractérise l'angoisse. Suspendre son savoir sur ce qui va arriver c'est accepter l'angoisse de la rencontre avec les élèves. Si l'inattendu est dur à affronter, il est peut-être encore plus dur de ne pas le laisser passer. Ce qu'il demande de déplacement intime en acceptant de passer par l'angoisse est ce qui permet que de nouvelles élaborations surgissent.

Etre à l'écoute sans imposer une demande. C'est accepter d'être « transféré » au lieu inconscient des élèves et se dire plutôt « *ils considèrent comme...* », comme le fait Gabrielle, plutôt que juger à l'aune de ses propres critères, et de dire « *je considère qu'ils...* », comme le fait Aliénore.

Il me semble que ces moments de « vif décisif » sont ce qui fait office d'accusé de réception et montrent aux élèves qu'il ont une valeur pour le professeur au-delà de ce qu'ils montrent ou disent. C'est là, je crois, une facette de la responsabilité arendtienne. Etre responsable des élèves, c'est répondre à leurs mots en les rendants signifiants et en les redonnant dans la langue de l'Autre à celui qui les a prononcés. C'est faire entendre l'écho des mots prononcés. Gabrielle semble avoir pris cette voix/voie en s'efforçant de remettre ses élèves « *souvent en face des conséquences de ce qu'ils disaient. Du vrai sens de leurs mots. De ce que ça voulait dire pour celui qui entend « fils de pute ou enculé ». Je l'ai fait en leur faisant répéter, en leur demandant ce que ça leur faisait quand ils l'entendaient pour eux.* »

Tenir cette position, engage peut être à changer le sens de ce qui est dit en inversant la direction des mots. Pour ne pas fixer le signifié et que le sujet puisse prendre acte de ce qu'il a dit.

C'est ce que fait Mr W en alertant Maxime sur la portée de son « *je vais te tuer sale juif* ». L'effet de sa parole entendue est ce qui fait dire à Maxime « *je savais pas que c'était racial* » avec une honnêteté non feinte et lui fait ranger cette insulte du côté des « *trucs graves* ». Je crois que ces ricochets sur parole sont des actes au sens où le dit Gabrielle.

Il a été dit plus haut que, de l'acte le sujet est absent. Or mettre de la parole entre professeur et élève revient à créer un lien de sujet à sujet. Cela, ne semble pas paradoxal de relier ainsi acte et sujet. Au contraire, c'est dans le lien que le sujet va faire entre ses actes et sa parole qu'il va prendre du poids en tant que sujet. C'est en reconnaissant ce qui fait acte dans ses mots ou dans ses conduites que les élèves pourront peut-être assumer la responsabilité de leurs emportements. Cette ambition, paraît possible si l'on met une étape entre une conduite non acceptable/transgressive/dérangeante et la punition/répression. Une telle étape semble offrir la possibilité pour celui qui a agit de rechercher ce que son acte veut dire. Parallèlement, dans ce temps où rien n'est fermé, la latence du professeur devient également un acte.

Cette analyse et sa mise en oeuvre sont difficiles, d'autant plus que l'expérience du lien avec les élèves est mince chez les néo-titulaires. La ponctuation de l'acte par la parole n'arrive souvent que plus tard. Dans le cours suivant, lors de la prochaine leçon. Mais dans

ce plus tard, la parole peut encore jouer son rôle. Elle peut permettre, dans l'après coup, à l'élève de faire apparaître sa voix.

1.2) "Les solutions, elles arrivent après"

« *Moi ce qui me frappe, c'est que les solutions, elles arrivent après* », dit un professeur. C'est dans ce second temps, plus ou moins long, plus ou moins choisi, qu'il semble important d'emmener l'élève pour le placer en face de ce qui a été dit ou fait. Pour lui permettre d'être responsable de sa parole ou de son acte et « *pour qu'il se rende compte de ce qui s'est passé* », dit un professeur. Cette remise en face « *pour se rendre compte* » n'est pas faite pas pour leur faire rendre des comptes, la nuance est de taille.

Ce moment là permet de poser une respiration entre ce qui a conduit l'élève à quelque chose d'emporté et d'emportement. C'est un moment, où en passant par sa grammaire, peut lui être offerte une possibilité de dire ce qui l'a poussé. Cela conduit à ne pas fixer une signification, mais à passer à une autre, un autre jour. Ce temps permet de ne pas laisser ni élève ni professeur, sur une formule, sur un « *gros mot* ». Un mot que la psychanalyse nomme signifiant maître et qui, faute d'un autre signifiant, tourne sur lui-même et décuple son pouvoir outrancier. Cette alternative permet peut-être de ne pas transformer une parole outrancière en stigmat, mais de la faire disparaître au profit d'une autre formule.

En quelque sorte, il s'agit de ne pas laisser un signifiant sans l'écho d'un autre signifiant (un S1 sans S2), de ne pas faire d'une parole outrancière un signe, mais de lui redonner son statut de signifiant. Cette disposition consiste à replacer ce qui est vu ou entendu des élèves dans la chaîne signifiante, pour éviter que, comme le dit Maxime « *les profs ils s'en foutent. Ils savent jamais la raison, ou ils croient toujours que ce qu'ils voient ou ils entendent c'est le début. Mais c'est plutôt souvent la fin, enfin la suite quoi* » en posant un moment pour que les élèves se disent, on peut essayer d'entendre comme le précise Maxime que « *souvent, il y a une petite histoire derrière...* ». En acceptant de rentrer avec l'élève, dans sa petite histoire derrière, ne se donne-t-on pas une chance de tourner autour de l'autre scène qui a déclenché les incidents ?

Repasser par les mots dits par l'élève et les mettre en perspective signifiante, me semble être la construction d'un compromis et pas d'une compromission. Cette opportunité

paraît intéressant si l'on accepte que les élèves adolescents sont partagés entre leurs mots et les mots de l'autre. Entre ceux qui ont organisés leur enfance et ceux qu'il faudrait inventer pour dire le neuf qui arrive en soi et qui bouleverse le lien aux autres. Refaire dire, répéter, traduire en faisant part de ce que cela signifie pour celui qui a entendu permet de poser une trace de ce qui a été dit ou fait « en trop ». C'est se poser comme celui qui sait y faire avec les mots et leur usage et comme celui qui représente la loi de leur usage.

C'est ce que dit Hanna quand elle affirme qu'un bon professeur est celui qui a « *beaucoup de mots pour dire la même chose* ». Ce qu'elle reproche à certains professeurs, en disant que « *ça se fait pas* », c'est de prendre la position inverse, et d'user de formules « S1 » qui ne laissent pas de place à un S2. Je crois que c'est cela que veulent dire les élèves avec leur expression « *il m'a traité* ». Ils ne mettent rien derrière parce que ce qui est reproché à celui qui a « *mal parlé* » c'est d'avoir clôt la discussion avec un mot « trop » gros qui n'accepte pas de réponse.

Dans ce temps d'après, il est de plus autrement aisé d'entendre une valeur différente que celle commune, une valeur distincte de celle du signe correspondant à ce qui a été dit ou montré. Une occasion pour que l'élève se perçoive lui-même comme signifiant pour le professeur, qui dit alors en quelque sorte : « ce que tu dis et fais, j'y accorde de l'importance ». Et j'y accorde d'autant plus d'importance si on soutient que la parole, le mot, créent l'objet et pas l'inverse. Cela pour dire que, dans ces après-coup, il importe aussi de ne pas en rester au signifié. Dans la logique lacanienne, on se doit de rechercher le signifiant. Ainsi est posé un peu du signifiant premier, de ce qui a poussé cette parole ou cette attitude, et, en fait, de son sens singulier. Une telle piste, me semble être ce qui permettrait de « *créer le code de durée* » avec les élèves que présentait un professeur. C'est peut-être pour cela que les élèves semblent aussi sensibles aux moments en « tête-à-tête avec les professeurs, même pour des rappels à l'ordre. Dans cet « entre deux », « *entre quatre yeux* » dit un enseignant, ils y trouvent peut-être quelque chose qui les appuie dans leur structuration.

Cette parole dans l'après-coup est ce qui, contrairement à ce qu'il dit, a rendu ce professeur responsable de ses élèves. L'issue que le professeur d'EPS a donnée à la bagarre dans le métro, que nous avons évoqué plus tôt, est la construction de ce deuxième temps. En créant un moment de parole où il a reposé l'acte de son élève dans les mots, il a bougé quelque chose de leur relation. Ce temps d'après-coup immédiat a tellement été important, aux yeux des autres élèves que, après l'exclusion, « *le jour où il est revenu* », en allant « *au gymnase, son copain, presque devant son professeur, allume une cigarette* ». En interprétant que cette attitude était « *que pour faire comme l'autre* », et que s'est ensuivi le

« *même scénario, discussion exclusion* », le jeune professeur a expérimenté l'impact de ce moment de parole dans l'après-coup pour le reste de la classe.

L'instauration d'un lien singulier autre que celui auquel il était préparé a eu des effets sur le lien collectif. Les élèves recherchent des « *gens, pas des fonctions en face d'eux* », notait un autre professeur. Instaurer ce mode de rapport, me semble être un moyen pour que les élèves acceptent de parier sur l'autre.

Car les élèves sont demandeurs de lien. Cette demande fait que « *même quand ils ne nous aiment pas, ils viennent en cours* », dit un professeur », « *quand tu t'intéresses à l'un, les autres te montrent bien qu'ils sont jaloux* », poursuit un autre. « *Ils viennent chercher un cours particulier* », constate un troisième, comme pour souligner l'obligation du un par un avec ces élèves. Cdu un par l'autre plutôt, comme pour dire autrement que ce qui fait l'essence du métier d'enseignant passe par cette relation particulière entre un adolescent et un adulte. Les élèves qui ne vont pas spontanément vers leur enseignant, ne faut-il pas, dans la suite de leurs « *bêtises* », leur offrir aussi l'opportunité d'une relation de parole privilégiée? S'il est indispensable de répondre dans l'instant d'à coté du signifié, s'il apparaît vital de reposer ce qui a été fait ou dit de non acceptable en l'état, il semble également intéressant de bâtir « un lieu et une formule » plus installée, une relation de parole plus ritualisée.

1.3) « Vous parler ça m'a changé »

A l'image des heures de vie de classe, mais peut-être en déplaçant les thèmes et les issues des conversations (l'orientation, les notes, les liens aux professeurs, l'attitude en classe), on peut envisager des territoires nouveaux dédiés à la « parole ensemble » pour qu'un peu du Réel des élèves ait une occasion de se dire.

Cette orientation peut conduire à profiter de l'appétit des élèves pour les « discut' » dans des endroits pas prévus pour, pour les bavardages dans les entre-cours, pour officialiser le fait « *qu'ils parlent plus en dehors des cours que pendant* », comme note un professeur.

Instaurer un créneau solennel en dehors du temps de cours, mais dans l'école, pourrait permettre de répondre en partie à la question du « que faire des paroles des élèves ? Que faire avec ce qu'ils vont dire ? » si l'on accepte de dire que oui à ce qu'ils proposent. La parole, dit Noëlle De Smet, est le « moteur d'action » de ces moments, comme elle l'est des élèves qui « *pourraient passer l'heure à discuter* », dit un Néotitulaire. Ce d'autant plus, ajoute un élève, qu'ils souhaitent « *partager de l'intérêt* » avec le professeur.

L'école n'a pas prévu de parler autour du Réel. Ni de moment, ni de lieu pour ça, car elle est organisée autour de la réalité. Rien n'est envisagé pour que les élèves puissent dire leur malaise par rapport à l'école en étant dans l'école. Rien n'est préparé pour entendre dire quelque chose du paradoxe formé par le fait de détester le collègue et de choisir de se retrouver, exclusivement, devant les grilles fermées pendant les vacances., comme le remarque J Rossetto dans son collègue.

Ne pas permettre à ces élèves de « se » parler c'est renier ce qui est leur cause, ce qui est leur vérité, au sens où l'entend Lacan. Le silence, la surprise, les refus, les différences, s'ils sont ponctués, leurs suites, leurs conséquences dans la classe, ne peuvent pas être pris à la légère.

Ces temps me semblent aussi la possibilité de se rattraper. De revenir sur une attitude de professeur, sur une réaction d'élève, de les refaire passer par les mots et les oreilles de tous pour apaiser griefs, et ressentiments mutuels.

Un tel postulat impose des temps où la panique du cours peut être éloignée et reconsidérée. Des temps où le désordre de certaines leçons peut être réordonné ensemble.

Cela induit également des espaces de parole comme moyen pour permette aux élèves de se voir à la fois du lieu de l'autre, du lieu où on le pense et d'où il se pense lui. C'est une occasion pour les élèves de se voir singulier, d'entendre les différences entre eux, de jauger des différences avec le professeur, et surtout de s'entendre différent de ce qu'ils croient. C'est peut-être ce que voulait dire Maxime en me disant « *vous parler ça m'a changé* ». Des conversations avec les élèves, me semblent être une fenêtre pour, en quelque sorte, laisser un espace à l'autre qui est dans chaque élève, au delà, en dessous de ce que leur imposent les circonstances. On peut supposer que Maxime ne se serait pas battu s'il avait parlé « *comme un gentil* » dans une discussion de ce genre. Ce genre de moments intergénérationnels, en parallèle des programmes, est peut-être quelque chose qui peut prendre en compte que les élèves, ne parlent qu'entre eux, qu'ils « ne sont pas ou que trop parlés par les adultes », comme dit Françoise Labridy.

Parler de soi depuis un autre discours, dans un autre registre, change le rapport à un adulte, et cela surprend les élèves eux-mêmes de s'entendre entendus. De s'entendre parler autrement.

En offrant des moments où le professeur peut lui aussi parler depuis SA position de sujet et plus forcément de celle de celui qui transmet un savoir, ne serait-il pas plus facilement possible de montrer sa division, son doute, de laisser apercevoir que l'on ne détient pas LA vérité incontestable ? On pourrait penser, fort des rencontres avec les élèves, qu'ils ne sont pas des anorexiques de l'Autre. Ils ne paraissent pas refuser la position d'un adulte qui doit assurer la position de la loi symbolique. Ils ne semblent pas non plus refuser que cela soit fait à l'encontre de leur fantasme. Ils refusent, semble-t-il, que cela soit fait de façon autoritaire.

« Les élèves ne se laisseront plus faire », avertit Noëlle De Smet. En s'engageant en face des élèves, avec eux, dans la parole, le professeur se montre comme celui qui « sait ne pas savoir ». N'est-ce pas en cela soutenir le Nom du Père plutôt que l'idéal du Moi ? N'est-ce pas offrir un lien à l'adulte qui ne soit pas orienté que dans l'imaginaire ?

Gabrielle, en choisissant de faire une leçon en salle et de parler avec les élèves a créé ce lien. Les élèves ont dit que c'était dur pour eux, elle les a entendus et a dit sa loi, en fonction d'eux. Si elle a reposé son image de professeur, elle l'a adossée à ses paroles et à celles des élèves. Elle a permis que le chaos de la première leçon repasse dans les mots de l'Autre, elle a su accueillir les mots des élèves, leur demande. S'engager dans cette voie, induit parfois de tenir une position pour l'autre qui ne nous convient pas tout à fait. Accepter d'être mis dans une position par l'autre et démarrer de ça. « *Je n'étais rien pour eux* », disait Gabrielle, et elle est partie de ça, de ce « rien pour eux ». Cela ne nécessite-t-il pas une construction de soi qui intègre la parole de l'autre ? Quelque chose qui rappellerait que le professeur n'existe qu'en permettant que la parole de l'autre existe aussi.

En étant celui qui permet d'aider à trouver les mots pour se dire, pour dire ce que l'on ressent, le professeur permet d'affronter ensemble l'insécurité langagière dont parle J Rossetto, mais aussi l'insécurité linguistique que vivent certains élèves à l'école. Des moments où pourraient être pris en compte le fait que, comme le dit un professeur, « *le problème, c'est que pour beaucoup, ils ont pas le vocabulaire, ils ont pas les mots pour... enfin, faut adapter son vocabulaire. Moi je ne leur parle pas comme à des adultes, j'emploie des mots simples sinon, ils ne comprennent pas. Je crois que de se voir comme ça sans comprendre, ça les énerve encore plus.* »

Ces temps de conversation ne pourraient-ils pas permettre de trouver des mots pour se dire, quitte à ce qu'ils ne soient pas très justes dans la grammaire ? En considérant que même s'ils ne sont pas dans l'exactitude, les mots des élèves sont dans la vérité, ne pourrait-on pas faire une place à ce qu'ils sont comme sujet en les entendant autrement. En s'arrêtant sur les « *méchant, gentil, bêtise* » de Maxime, n'y aurait-il pas quelque chose à chercher dans l'usage de ces signifiants qui sont calés dans la langue dès la très jeune enfance ? N'y aurait-il pas quelque chose à entendre dans ces formules de la position infantile qu'il se donne quand il parle des ses actes violents et perturbateurs ?

Installer un moment ritualisé entre professeur et élèves donne, en usant du symbolique, un appui à une construction de chaque élève qui n'est pas seulement imaginaire ou spéculaire. Il prend appui sur leur *lalangue*, celle qu'ils vivent, et tente d'en construire un usage différent. Cela consiste, comme disait Noëlle de Smet, à « s'exiler dans une autre langue qui n'est plus celle de l'immédiat³⁶¹ ». C'est prendre les inventions de « *lalangue* » des élèves comme des essais adolescents pour se différencier à la fois des autres et des adultes. En se disant « *bavardeur* », Maxime ne montre-t-il pas combien son bavardage est de l'ordre le l'acte, il est bavard-acteur, bavardant. Il se pose face à l'autre en parlant plus que lui, quand il ne lui donne pas la parole. En disant qu'il « *aime bien donner [mon] avis. [Qu'il] trouve pas qu'on peut donner assez son avis dans le collège. Ou alors c'est des profs qui te forcent, quand t'as pas envie, sur des sujets qui te plaisent pas trop* » ne laisse-t-il pas supposer qu'en lui offrant de choisir des « *sujets qui lui plaisent* » quelque chose qui pousse son bavardage pourrait se loger ?

« *Parler ensemble avec le professeur aussi* », comme disaient les élèves de Villeneuve le Roy ne pourrait-il pas être une issue pour se séparer de l'en trop en soi autrement que par les provocations ?

Soutenir cette demande en matérialisant une telle offre n'apparaît accessible que si l'on décide de parler du bord de son savoir, de l'endroit, où il n'est plus solide. C'est cela, me semble-t-il, la grand habileté de Noëlle de Smet. Elle qui sait « être sans savoir » face aux provocations de ses élèves. Elle réussit à nouer langue et pulsions et à offrir une posture ou ce qui n'est pas maîtrisable, ni dans la langue, ni dans la pulsion peut se déposer.

³⁶¹ Colloque du CIEN, 2006, non publié.

Ces moments de discussion, ces « rapports de langue » peuvent s'appuyer sur le patron des heures de vie de classe, peut-être en faisant en sorte que le professeur ou l'adulte qui les assume ne soit pas professeur dans cette la classe. Cette extériorité de l'adulte est peut-être ce qui fait que Maxime m'a dit qu'il a apprécié de « *pouvoir m'exprimer comme ça, tranquille, entre nous* ».

Cet « *entre nous* » semble pouvoir devenir un vecteur pour que les élèves puissent s'authentifier, pour qu'ils puissent attraper quelque chose de leur être. Lors de notre dernière rencontre, peut-être pour changer l'image qu'elle avait donnée d'elle, Hanna disait : « *Ah oui, et puis aussi, quand je dis que je suis une rebelle, j'ai un peu exagéré, je me suis trop calmée cette année. Faut pas croire que je suis une racaille ou quoi. Je suis une bonne élève, mais je ne me laisse pas faire, j'essaye de me dire, ce que j'ai dans la tête. Voila. Les profs, ils ont compris, je crois.* » Ne pourrait-on pas envisager que de tels moments d'explicitation de soi, où l'on « *essaye de se dire ce qu'on a dans la tête* » en usant des mots de l'autre et des effets de ses propres mots, seraient des éléments pour dénouer certains contextes dits difficiles ?

Parler pour chercher à faire émerger des signifiants, c'est essayer d'identifier le signifiant qui se répète dans les attitudes des élèves « Voir quel train cache l'autre », disait Bénédicte Julien³⁶².

Le « *Quoi, quoi, quoi ?* » de Maxime est la ponctuation qui indique peut-être que les mots lui manquent pour dire un impossible à dire. En mettant en place une possibilité d'en dire plus autrement, n'autoriserait-on pas la une circulation du signifiant. Un temps de non entrave du discours permettrait que la pulsion ait droit de cité, que dans la parole elle puisse être modifiée, maîtrisée

Des temps de parole aux abords des classes permettraient de créer des espaces vides entre les élèves et les adultes. Entre les élèves et le professeur. Entre les élèves et leurs camarades. Entre les élèves et eux-mêmes. Ne serait-ce, par exemple, pour les autoriser à eux qui « *sont dans le présent en permanence* » à prévoir, à se projeter, ne serait ce que dans les conséquences de leurs propres paroles. Ce « *jeu* », au sens d'espace, d'intervalle, comme dit Ariane Chottin, permet que des identifications s'assouplissent et que des tensions s'estompent.

³⁶² B Julien, Colloque du CPCT, « Violence subie, violence agie », 2006, non publié.

Le professeur d'EPS d'Hanna est devenu « *bien comme personne* » après un voyage scolaire dans lequel on peut deviner d'incontournables points de rencontre impromptus. Ces moments me semblent, dans cette optique, des possibilités pour que le professeur puisse montrer à l'élève qu'ils sont abordables, qu'ils sont « *parlables* ». Trouver de quoi desserrer les identifications, de quoi débloquent, de quoi décompléter les représentations imaginaires, peut faire en sorte, comme Gabrielle, le dit de penser que « *ces élèves ça se vit* ».

Installer une opportunité de discours qui permet des déplacements semble susceptible de diminuer la haine que certains élèves peuvent avoir d'eux à force d'être dits haïssables. Cet élève décrit par son professeur comme « *fumeur de bedo et tagueur* » n'y aurait-il pas à le déplacer en le nommant autrement ? En le dé-nommant ne lui permettrait-on pas d'être autre chose que ce qu'on lui dit qu'il est et qu'il croit qu'il est ? En cherchant à ne pas entériner les positions, ni de drogué, ni de grapheur ne peut-on penser le sortir de ce qui a figé son image. En le nommant autrement, ne permettrait-on pas que son image change ? En changeant les mots, le monde ne change-t-il pas ? En appelant les élèves autrement que ce qu'ils ont l'habitude d'entendre, ne leur permettrait-on pas d'être autre chose que ce qu'ils croient qu'ils sont ?

Cette fixation des signifiés apparaît comme un des moteurs des conduites extrêmes. Les élèves renvoient l'image qu'ils pensent qu'on a d'eux, décuplée. En passant par les mots évite la surenchère. En laissant les élèves collés à ce qu'on dit ou on a dit d'eux ne risque-t-on pas de renforcer le fait qu'ils « *s'étiquettent en échec, rebelles, mais ils disent qu'ils ont choisi ça* » note une enseignante ? En reprenant les noms qui les identifient, ne risque-t-on pas de pousser certains d'entre eux à tout faire pour aller vers ce que décrit ce professeur : « *ils se prouvent entre eux qu'ils sont les meilleurs, les mieux, dans le pire. Plus ils font un truc qui nous déconstruit, plus ils sont au top pour les autres. Ils défendent leur statut.* »

Cette déconstruction du professeur peut être à prendre et à inverser. En offrant d'autres mots, ne permettrait-on pas que ce soient les élèves qui soient déconstruits ? En ouvrant le passage aux desserrages des identifications par les mots, ceux à "bomber" (peindre avec une bombe) quelque part peut-être dans ce cas de cet élève tagueur, on peut concevoir des moments de parole « décalante », sur autre chose que la logique qui anime les élèves. Un autre mode d'expression semble propice pour leur redonner envie de vivre en les éloignant de leur image d'invivables. On peut penser que dans ces « discut' », ils trouvent dans les discussions une parenthèse pour pouvoir sortir des identifications et du discours de la

« bande », de la cité. Le spectacle de théâtre mis en place au collège Pierre Sépard de Bobigny n'ont-ils pas offert à Hanna, en devenant la Pénélope de l'Odyssée, un autre contexte et d'autres mots pour « *parler parler parler* » et rencontrer autrement son professeur d'EPS avec lequel elle était en conflit ?

Car il convient sûrement d'aborder ces moments, avec un pré-texte. Avec un sujet d'entrée, qui posé pour être débordé, va enclencher les paroles des élèves.

L'EPS peut créer, me semble-t-il, autour et à partir de la pratique des APSA des situations de parole. Sans aller dans du didactisme, on peut penser à l'ultimate, qui permet aux joueurs, et à eux seuls, de discuter les fautes et les violations du règlement et entraîne les élèves à nuancer, à négocier, à argumenter pour faire valoir leur avis. Et ce en passant par une autre langue que celle de la cité, que celle des insultes, que celle qui ne mène qu'au « *quoi quoi quoi ?* » de Maxime.

Ce que disent les élèves, rencontrés au collège Jean Macé, du fait de devoir parler pour régler l'arbitrage en ultimate, ne laisse-t-il pas la voie libre à d'autres échanges ? Leurs mots ne posent-ils pas matière à d'autres paroles ? « *Certains, dit l'un, on dirait qu'ils savent pas parler sans taper, un autre poursuit, ceux qui se débrouillent y parlent toujours, là y'a que toi qui parle pour toi, les autres y doivent t'écouter. Et puis ça nous aide à nous débrouiller dans la vie, faut savoir dire ce qu'on a vu. Et puis l'ultimate, ça fait parler bien. Il nous le dit le prof d'atelier. « Parlez bien ^{B63} », un troisième enchaîne « si on fait faute, c'est à nous de se dire. On doit se contrôler nous-mêmes. On voit si on est capable de se contrôler nous-mêmes. C'est pas toujours facile de se dire mais ça va. »*

En passant par ces paroles, on permet en quelque sorte de redonner aux élèves la responsabilité de leurs pratiques et on leur offre la possibilité de lier des éprouvés du corps, « *qui mettent la tension* », dit un de ces élèves, avec des mots pour prendre l'autre en compte.

En incluant l'adulte dans une discussion entre élèves, comme celui « *qui a beaucoup de mots* », comme dit Hanna, on peut penser que les élèves peuvent tenter de se dire avec la langue de l'autre qui leur manque. Si le professeur, non content de demander de parler bien, offres des solutions pour le faire, ou le cas échéant, montre sa propre incapacité à tout dire, on peut envisager que la parole des sujets participe à l'invention de règles qui ne sont au-delà de celles du jeu.

³⁶³ M Heimroth « L'ultimate ça fait parler bien », in Cahiers pédagogiques, "EPS embarras, inventions", N° 441, Mars 2006

Ces mots « *pas toujours faciles à trouver pour se dire* », sont à considérer peut-être comme ce qui permettrait aux élèves de perdre un peu du trop en eux, un peu de ce qui les pousse. En leur permettant de changer de discours, de parler depuis différents registres pour se confronter aux autres, ne permettrait-on pas une éducation au choix qui leur permettrait de ne pas rester calés sur une seule forme de lien aux autres ?

1.4) Poser la parole au centre

Comme André Terrisse l'a fait avec le "savoir transmettre³⁶⁴", nous le verrons plus avant, donner la parole aux élèves, parler avec eux, c'est poser l'acte de parole au centre de la relation d'enseignement. Ce choix change la donne par rapport à la Loi Jospin de 1989, qui place l'élève au centre du système éducatif.

Cet écart est peut-être ce qui montre deux conceptions divergentes de l'élève. L'élève au centre, celui de la loi d'orientation, n'est-il pas à comprendre comme *l'infans*, celui qui ne parle pas ? L'élève de cette loi n'est-il pas considéré comme celui qui est parlé, celui qu'on parle, celui dont on parle ?

Envisager une autre perspective et mettre la parole au centre, c'est tenter de redonner le pouvoir de parole aux élèves. C'est accepter que leurs mots puissent être entendus dans l'équivoque de la langue et prendre en charge leurs conséquences. En plaçant les élèves au centre, comme le dit la loi et comme le fait l'école, on parle des élèves depuis la place du professeur, tout en ne parlant pas avec eux.

En parlant avec les élèves, on envisage la relation d'enseignement depuis la position dissymétrique du dialogue et les deux sujets de la leçon sont considérés impliqués dans le transfert. De la sorte, se pose la question de savoir où la parole va s'écouler et comment elle va le faire.

En prenant la parole, les sujets s'exposent à l'angoisse des effets de leurs mots, à ne pas savoir ce qui va se dire et quels vont être les effets de ces dire. Car parler n'engage pas que des effets bénéfiques. Installer un dispositif de parole peut déclencher des résistances et des refus. En étant mis au centre, les élèves ne peuvent qu'accepter le protocole ou s'excentrer, comme le font les « électrons libres » présentés plus haut.

³⁶⁴ A terrisse, Op cit, p 109-152.

Donner la parole aux élèves permet de penser que « réalisant qu'ils parlent, ils se mettent soudain à s'entendre ³⁶⁵», dit François Ansermet. Cette entente est double. Qu'ils écoutent ce qu'ils disent et que cette écoute ait un effet de structure, d'une part et qu'ils puissent pouvoir passer dans des relations pacifiées avec les autres, d'autre part. Car il apparaît que quand la leçon s'oriente vers la parole sur un thème qui concerne les élèves – la différence entre les sexes ou le racisme, par exemple – non seulement ils ne se dérangent plus les uns entre les autres, mais l'attention est forte. Un professeur dit que « *dès qu'on parle de ça [du racisme] ou d'autre chose qui les touche un peu, on passe l'heure avant de retrouver une ambiance de travail. Mais au moins ils sont calmes. Enfin, ils parlent fort, mais calmes. Je devrais m'en servir quand ça dégénère* ». Cette constatation faite au vif de la rencontre est peut être à exploiter. Ces élèves qui s'engagent avec intensité dans ces conversations, "entre-eux-avec-lui" ne sauraient-elles pas devenir une occasion de parler des solutions moins « *calmes* » souvent choisies par les élèves pour argumenter?

Ne pourrait-on pas voir quelques issues à s'engager dans la parole, comme dans « un pari » ? Comme celui peut-être que les « élèves se livrent ». Car, si poser un lien de parole et de subjectivité avec les élèves est décalé par rapport aux formations habituelles en EPS, les professeurs remarquent que « *si tu ne te livres pas, si tu papotes pas tu les as pas, ils se livrent pas* ». Ils constatent également « *c'est quand on touche à l'affectif que ça se passe* », que se crée une relation qui dépasse la fonction. Dans ce lien fait dans la langue entre affectif et parole l'EPS n'a-t-elle pas sa part à jouer ? Le visible des conduites motrices, des emportements gestuels, des paroles injurieuses, font oublier que les élèves sont ordonnés, déclenchés par la parole, dans le gymnase aussi.

Le gymnase est un lieu où ça ne parle pas, où ça agit, où certains élèves « *ne savent pas parler sans taper* », disait une jeune fille. Organiser la prise de parole des élèves c'est accepter de se montrer en position de non savoir et leur dire "qu'est-ce que vous voulez dire" et pas "qu'est-ce que vous dites". De leur dire, "vous pouvez parler" et pas "parlez". La nuance est importante. Car si ce qu'ils disent, ils le savent, ce qu'ils veulent dire, ils n'en savent rien.

Mettre la parole au cœur de la rencontre, dans son usage et dans ses effets, c'est proposer de lever des voiles sur le désir qui anime les élèves. C'est en même temps, dit PH Lacadée, « inventer des voiles pour permettre de maintenir le vivre ensemble ³⁶⁶ ». L'EPS est

³⁶⁵ F Ansermet, Clinique de l'origine, Payot, Lausanne, 1999, p 88.

³⁶⁶ Le Pari de la conversation, Colloque du Cien, Ed du Champ Freudien, Paris, 2001.

un des lieux de l'apprentissage de la rencontre humaine. La parole fait partie du corps, les élèves le montrent quand certains mots les soulèvent et d'autres les détournent. Leur arrivée dans le monde des adultes est aujourd'hui plus délicate qu'hier. Envisager une éducation des corps sans en passer par le langage semble amplifier l'encombre que doivent affronter les élèves. En proposant de mettre en place un espace pour la parole des élèves, on peut, pas tout droit, en étant attentif, en ritualisant les choses, aller vers les élèves pour leur permettre d'aller vers leur avenir. Parce que quand on est professeur, même si on n'a pas les réponses on répond toujours, autant le faire, tant que possible, dans l'intérêt de tous.

L'école et l'EPS ont le devoir de proposer quelque chose pour que le lien humain ne soit pas anonyme et puisse autoriser chacun à s'y inscrire. La construction des élèves, à laquelle participe l'EPS, si elle touche au corps, reste une construction dans l'altérité du langage et pas une confrontation dans l'individualité de l'image. En tentant de réintroduire l'articulation parole/élève/effet des paroles on peut penser la mise en place d'un « entre nous » avec les élèves.

« *Je veux te dire mon "entre nous"³⁶⁷ », disait une élève à Noëlle De Smet pour désigner un secret qui allait les unir au-delà des liens professoraux. Ce lien, qui au cas par cas, réunit élève et professeur au sein de la classe, passe par le repérage du grain de sable qui témoigne de tout ce qui fait que les élèves ne font pas, qu'ils ne disent pas, ou bien qu'ils font et disent trop pendant les leçons.*

³⁶⁷ Colloque du Cien, non publié, Paris, 2006.

2) Parler entre professeurs pour s'entendre

La mise en parole de l'EPS entre jeunes professeurs d'EPS, qui a été concomitante de cette recherche, peut apparaître comme un élément propice à évoquer mon implication de chercheur et d'enseignant "formateur/accompagnateur". C'est dans une tentative d'analyse de ces moments que me semblent pouvoir être perçues les effets de ce dispositif et imaginées les suites à donner à ce travail.

2.1) Mon implication dans cette recherche

L'implication dont il s'agit ici se réfère aux processus inconscients du chercheur. En d'autres termes, il s'agit de penser que ce sont mes expériences personnelles, professionnelles, mon statut de professeur-formateur, mes acquis théoriques qui ont coloré la façon dont j'ai fantasmé, anticipé, interprété, et élaboré les paroles et les conduites des élèves et des professeurs que j'ai rencontrés. Cet équipement est ce qui m'a permis de penser et d'écrire la causalité de leurs actes. Il est ce qui a contribué à faire évoluer mes suppositions, mes conclusions au fil de l'écriture et de mes réflexions. Les mécanismes inconscients qui opèrent à l'insu du sujet ont été les moteurs de nouveaux questionnements sur des thèmes inattendus qui ont surgi du matériel clinique. L'agressivité des professeurs, la dualité des réactions hommes/femmes dans l'affrontement de l'embarras, la part de l'Œdipe et de l'adolescence dans le malaise des élèves, l'opportunité de permettre la percée du désir des élèves dans les jeux traditionnels, sont des survenues à l'écriture de ces pages. Elles sont autant de pistes nouvelles à envisager. Elles demandent à être réactualisées et examinées de façon praxiques.

2.2) Mon implication dans les conversations avec les néo-titulaires

Cette implication dans les groupes de parole a pris pour moi deux formes distinctes. La constatation d'abord, des effets de mes paroles, au-delà de ce que j'en attendais. Et les réactions de résistances devant mon désir de convaincre du bien fondé de ces moments pour les jeunes professeurs.

Mettre un mot juste sur l'événement qui surgit est la base de la clinique impliquée, c'est ce qui donne « vie » à la parole « aux yeux » de celui qui se parle. Savoir quand et quoi dire pour être associé à ce que vivent des professeurs n'est pas une chose aisée. Ce que Nasio appelle « le saut d'un nom³⁶⁸ » m'a semblé délicat et ardu. Il m'a semblé difficile de se faire le partenaire de jeunes professeurs qui font signe de leur impasse sans tomber dans le trop de sens et endosser l'habit de celui qui sait.

Pourtant, Gabrielle, en me reparlant, six mois après notre première entrevue, de mon propos sur les quatre discours de Lacan et des conséquences de cette information sur son lien aux élèves, témoigne de l'effet des paroles dites dans ce contexte. Son propos a montré que c'est en partant de ce qui est dit (sa détresse avec sa classe réfractaire au discours du maître), qu'une réponse (ma proposition de changer de registre de discours), peut faire effet d'énonciation.

Si nommer une tranche de l'angoisse des jeunes professeurs m'est apparu indispensable, compte tenu du cadre de nos rencontres (celui d'une formation IUFM), l'exercice n'est pas facile. C'est en cela que le "duo" d'accompagnateur est intéressant. « *Qui peut s'en vouloir d'être angoissé ? En étant confrontée à l'impossible on ne peut que réagir comme cela. Peut-être qu'en leur demandant ce qu'ils pensent de leur attitude les choses vont évoluer. Vous saurez peut-être un peu de ce que vous avez fait qui leur a laissé croire qu'ils pouvaient agir de cette façon avec vous* », disait Françoise Labridy à une jeune professeur qui avait vécu un cycle de gymnastique très douloureux avec une classe. Ces bribes de parole sont destinées peut-être à épauler les professeurs qui ont subi quelque chose qui les a atteint au-delà de ce qu'ils en disent dans la rencontre avec les élèves. Les mots dits tentent d'éviter que ce qui a provoqué le traumatisme puisse continuer à perturber le quotidien à venir de l'enseignant.

Par cette prise de position, il s'agit d'éviter que les professeurs ainsi blessés ne puissent plus être les sujets de leur devenir en restant l'objet de leur traumatisme.

Ces exercices sont délicats parce que la lourdeur de certaines situations m'a véritablement touché. Certaines paroles m'ont parfois laissé sans voix, sans pouvoir, pour moi-même, « donner de sens » à ce que disait l'un ou l'autre professeur. Entendre le suicide d'un élève et la réaction d'une classe face à la mort de cette camarade, par exemple, m'a fait consister avec le symptôme du professeur témoignant de son doute quant à la recevabilité de sa conduite. La réponse d'Ariane Chottin, est ce qui m'a permis, comme

³⁶⁸ JD Nasio, Cinq leçons sur la théorie de J Lacan, PBPayot, Paris, 1992, p 68.

peut-être pour certains enseignants, de relier cette épreuve singulière à quelque chose de plus universel : « *Du fait que vous, le professeur, n'avez rien pu dire, a changé la nature de vos liens. Ils ont vu que vous aussi vous étiez démuni, ça les a rassurés, vous étiez comme eux, Adulte mais pareillement démuni... C'est important de laisser ces temps sans rien, cet espace vide. Quand c'est dramatique, ça s'impose ; dans le quotidien, il faut peut-être le proposer. Il ne faut pas vouloir donner de réponse à tout, que ce soit dans des drames comme celui-ci ou dans vos cours, être là signifie déjà qu'il y a de l'écoute, que vous les considérez. De toute façon on n'a jamais la réponse pour l'autre. »*

En définitif, durant ces temps d'échange la difficulté réside dans le fait de traiter les dires des néos comme des signifiants et pas comme des signes.

Il ne s'agit pas de leur donner du sens mais de les remplacer par un autre signifiant.

C'est cet enchaînement qui semble produire un éventuel apaisement des angoisses et tensions chez celui qui s'exprime. Et là encore, c'est la surprise constatée chez les néos par l'écoute d'un commentaire ou d'une interprétation, qui peut laisser penser que l'interprétation est tombée près et qu'elle a joué un rôle pacificateur. Le « *c'est déjà bien de ne pas lâcher l'autre* » surgit dans la bouche d'Ariane Chottin, a joué ce rôle. En inversant le signifié, puisque le professeur disait « *moi, je ne les lâche pas au niveau de l'exigence et de la discipline* », elle a permis que se déploie, pour tous, des paroles sur les différents modes de rapports entre élèves et professeurs, sur l'autorité, sur l'écart entre le lien et le rien.

En tentant de ne pas rester coi, moi non plus, absolument, en permanence, j'ai accentué un phénomène de réticence pour certains. Proposer une offre de réponse jamais rencontrée par les néo-titulaires à des questions que certains ne se posaient pas, a impliquée du mutisme, de la crainte, et donc de l'agressivité.

Un groupe, par ses silences et ses bavardages répétés, à manifesté, me semble-t-il, son refus d'entrer dans ce qui lui était proposé, de la façon dont je l'avais proposé. Ce groupe, rencontré avec Ariane Chottin, a été délicat à atteindre. Les silences succédant aux paroles plates. Les professeurs ont parlé mais ont semblé absents de leurs paroles. Bien sur, ce moment est une réponse à ce que nous avons apporté dans ce groupe, mais peut-être est-il aussi dû au fait que beaucoup de professeurs travaillaient dans de très bonnes conditions, avec de élèves « plus faciles » et moins dérangeants.

Leurs paroles vides laissaient entendre que leur demande se situait ailleurs, du côté de la didactique, des recettes pour faire plus et mieux.

Les autres groupes, issus d'arrondissements moins tranquilles, ont plus joué le jeu, portés par une demande de faire, témoignant, comme dit Lacan en substance que c'est du malaise que provient notre expérience.

A trop vouloir aider, à trop vouloir faire parler, à vouloir entendre dans ce qui était dit l'universel du cas présenté, je me suis exposé à des réactions de résistance. Celle d'une jeune enseignante notamment, qui en disant vivement qu'elle perdait son temps à entendre les problèmes des autres et que qu'elle ne trouvait aucun intérêt à ces moments ou elle n'apprenait rien, parce que « *rien n'était apporté* ». Qu'aurait-il fallu dans ce cas apporter pour faire écho à son manque ? Les paroles de persuasion qui ont été les miennes, n'ont pas, en tous cas, eu d'effet déplaçant, callée qu'elle était dans l'attente du discours du maître et de l'Universitaire. Des conversations avec les professeurs, en dehors du cadre de ce dispositif, m'ont permis de savoir que certains ne trouvaient pas leur compte dans le fait qu'après avoir posé une question à l'ensemble du groupe, nous tentions de rester sur la problématique soulevée par le cas d'un en particulier, puis d'engager les autres professeurs à parler autour. Certains, visiblement, faute de pouvoir déposer leur embarras, de donner leur réponse singulière n'ont pas réussi à se sentir concernés par les échanges et l'ont fait savoir en ne participant pas.

Ces deux réactions sont peut-être à prendre comme les limites structurelles d'une offre de parole. Elles engagent à repenser le fonctionnement du dispositif et surtout entendre qu'une Education physique de la parole ne peut pas être obligatoire, généralisante et « modèle ».

Les leçons tirées de ces refus de la parole m'ont engagé à supporter d'aller contre/avec mon désir de vouloir le bien des professeurs et des élèves, de vouloir améliorer les choses. Ces points de butée m'ont permis d'envisager être, comme le dit Lacan « sans désir de guérir ³⁶⁹ », pour faire en sorte, peut-être, que des issues arrivent de surcroît. Cela me paraît une étape supplémentaire dans ma découverte de la psychanalyse "impliquée".

A l'usage, il peut apparaître que les enseignants qui « *rentrent dans l'affaire* », comme dit l'un d'eux, soient ceux qui ont déjà fait un pas de côté ou en avant ; ceux, dit

³⁶⁹ J Lacan, Le Séminaire livre II Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse, 1954-1955, Seuil, Paris, 1978, p258.

Ariane Chottin « *qui ont déjà expérimenté un bougé* ». Ou, comme le précise F Ansermet, « que quelque chose soit venu mettre un terme, ait fait réveil, coupure³⁷⁰ ».

Ce sont ceux pour lesquels cette coupure a pris la forme d'un impossible ou d'une trouvaille qui autorisent à mettre ces deux pôles en dialectique pour appréhender ce qui se trame dans la leçon.

Dans cette ambivalence « ça va/ça va pas », je me suis positionné comme partie de ce qui ne n'allait pas chez les nouveaux professeurs. Cette inclusion m'a semblée tangible lorsque dans des rebonds sur des paroles écoutées, je me suis entendu énoncer des propos qui m'ont semblé plus l'expression de mon "sÇavoir" que de mes connaissances. Nasio parle « d'exil³⁷¹ » pour signifier que la parole prise dans les conditions de la clinique analytique permet au sujet de se « rencontrer comme venant du dehors, comme étranger à lui-même », je pense en avoir fait de fugaces expériences.

En répondant aux professeurs qui exprimaient leur incompréhension du « non silence » des élèves, j'ai dit quelque chose qui, je m'en souviens, ne m'appartenait pas avant de le dire et m'a surpris en m'entendant : « *le non silence les rassure, Ariane le disait, ça trompe leur angoisse mais s'ils étaient parfaitement silencieux est-ce que ce ne serait pas vous qui seriez angoissés ? Ce qui vous ennuie, c'est qu'ils parlent ou que vous ne puissiez pas les faire taire, ou qu'ils ne parlent pas comme vous voudriez, ou que vous ne réussissiez pas à les faire taire ?* ». J'ai pris le « *ouais, ...mais c'est pas une raison suffisante* », répondu par un professeur après quelques instants de silence, comme la possibilité que ma réponse ait touché quelque chose au moins pour un.

Les effets annexes et différés d'un signifiant sont déconcertants. Ils interviennent souvent quand on pense ne plus légitimement être en mesure de dénouer une situation. C'est paradoxalement en essayant à tout prix d'écouter, d'interpréter que l'efficacité de ces dispositifs de parole m'est apparu moindre. Peut-être s'agit-il ici de l'incarnation de la relation entre demande et désir. Quand la demande est trop prégnante, elle écrase le désir, quand l'envie de faire parler et d'interpréter pour aider est trop forte, rien n'advient.

Cette passion de guérir, la "furor sanandi" qu'évoque Canguilhem, est poussée par la demande des institutions (IUFM) et par celle des jeunes professeurs. Dans le cadre des groupes de paroles auxquels j'ai participé cela s'est sûrement joué autour de mon narcissisme. Car quelques interprétations réussies (devenue signifiantes, aux effets

³⁷⁰ Op cit, p 80.

³⁷¹ Op cit, p 109.

d'apaisement, ou dynamisant les échanges entre professeurs) poussent assez vite du côté du discours de l'Universitaire et du discours du Maître.

Pour ce qui me concerne cette dérive est tenace, soutenue sûrement par mon désir de comprendre. Pourquoi ces élèves fonctionnent comme cela ? Qu'est-ce qui fait que l'on réussit parfois à les atteindre ? Comment éviter de rendre les situations d'enseignement impossibles ?

Ces deux tendances utilitaristes – vouloir guérir (éradiquer le symptôme) et vouloir comprendre (nommer et donner du sens) – qui, d'inspiration médicale, organisent le champ pédagogique en EPS, sont et ont été mon quotidien depuis vingt ans. Il faut s'en méfier pour accepter de mettre en œuvre le pari de la psychanalyse. Il faut « *savoir ne pas savoir* », dit Noëlle de Smet³⁷², je crois qu'il faut également vouloir ne pas vouloir comme le propose Heidegger. Ne pas vouloir la santé, le bien, la citoyenneté, la compétence des élèves. Ne faut-il pas alors au final, pour tenir sa place dans ces groupes savoir ne pas vouloir ? Cela impose de se départir de tous ses appuis théoriques, de son désir d'applicationisme. Il faut tenter, comme dit JD Nasio des analystes, de « savoir ce qu'on fait pour se permettre de ne pas savoir ce qu'on dit³⁷³ ».

Seule la proximité d'Ariane Chottin et de Françoise Labridy m'a permis de tenir ce cap et de comprendre qu'on ne peut pas pousser à prendre la parole et que ces moments ne fonctionnent qu'en sachant s'absenter. La mise en œuvre du couple absence/présence du professeur (ou du formateur) ne serait-elle pas également une piste à emprunter pour réfléchir autrement « l'être professeur » ? N'y aurait-il pas manière à penser autrement ce que JL Ubaldi appelle « l'homme debout » ?

Si la position de non savoir m'a semblée difficile à prendre et à maintenir dans les groupes « EPS », c'est peut-être parce que ma qualité de formateur « traditionnel » en EPS, mon « davantage d'expérience » en tant qu'enseignant m'ont souvent précipité dans la conception de solutions pédagogico-didactiques aux embarras des néos. « Il est difficile, dit Nasio, de feindre l'oubli³⁷⁴ ». En se présentant comme un signifiant maître, un S1, en face ou à côté des jeunes professeurs, on ne peut que barrer sa propre parole de sujet (\$) et, comme le montre le discours du Maître, confisquer l'émergence du désir.

³⁷² Colloque du CIEN, Paris, Mai 2006.

³⁷³ JD Nasio, *L'inconscient à venir*, Ed Christian Bourgeois, Paris, 1980, p 154.

³⁷⁴ Op cit, p 113.

Pourtant je n'ai finalement, et somme toute assez largement, rien dit de mes suppositions, de mes interprétations « professionnelles » à ceux qui parlaient en face de moi. Endosser le rôle de "sujet supposé ne pas savoir" est laborieux (à entendre comme donnant du travail). Il m'a certainement été difficile dans l'accompagnement de ne pas laisser passer de ce que j'avais pensé comme hypothèses, comme causes explicatives et "solutionnantes" aux récits des néo-titulaires.

Cette difficulté m'est apparue moindre quand j'ai encadré, seul pourtant, des groupes d'enseignants dans des conditions et à des fins similaires. Peut-être parce qu'ils n'étaient pas professeurs d'EPS, parce que je les ai vu plus souvent, sur des durées plus longues, ma position m'est apparue plus facile à prendre et à tenir. Cette piste d'accompagnateur "hors discipline" pour des groupes de paroles disciplinaires serait peut-être quelque chose à continuer.

2.3) Mon implication dans la rencontre avec les professeurs et les élèves présentés en "cas"

Se pose à cet endroit la question du choix des cas présentés dans ce travail. Pourquoi les avoir choisis, eux ? Il y a sûrement, par le jeu des phénomènes contre-transférentiels, projectifs et identificatoires, des traits de ces quatre sujets qui font écho à ma propre histoire. Je pense avoir été un élève au bord du difficile, comme je suis un praticien au bord du difficile. Peut-être le souvenir d'avoir été un collégien hybride entre Maxime et Hanna, peut-être l'interrogation sur ce que serait ma réaction face aux élèves qu'ont rencontrés Aliénore et Gabrielle ont-ils joué dans mes choix. Ce qui semble évident, ce sont les similitudes et les points de convergence de ces quatre cas avec mon vécu. Reste à chercher en quoi les rencontres "fortuites" et contingentes avec ces sujets sont de l'ordre de mon désir. Si je n'ai pas le sentiment d'avoir choisi ces sujets, leur discours, en offrant un matériel clinique tel que celui présenté, peut laisser penser autrement.

Ce qui me semble clair, c'est la richesse de ce que tous les quatre m'ont apporté. Tant professionnellement qu'intimement, leurs paroles m'ont fait dépasser ce que j'avais prévu de dire et de penser en démarrant ce travail. Elles m'ont permis de changer mon savoir pédagogique, ma perception de la clinique, ma compréhension de la psychanalyse, et ma propre perception.

Il ne me semble pas envisageable de laisser les choses en l'état, ni avec Gabrielle, ni avec Aliénore. La richesse de ce qu'a construit la première dans son lien avec les élèves va bien au delà de l'usage qui en a été fait ici. Un projet d'article autour des jeux traditionnels, sa participation à un parrainage avec les promotions qui vont lui succéder, est d'actualité. L'embarras d'Aliénore, ne conduit-il pas à envisager un accompagnement pour les nouveaux arrivants qui ne se bornerait pas à quelques demies journées lors de la première année d'exercice ? En lui demandant d'apporter son expérience, n'aurait-elle pas quelque enseignement à offrir aux "nouveaux professeurs nouveaux" ?

Ces réflexions sur les moments de parole témoignent du fait qu'en s'engageant dans un processus clinique analytique, on ne peut dire qu'*a posteriori* ce qui s'est passé entre le chercheur et le sujet et si des effets de parole ont eu lieu. Sur ce point également, des choses restent à vérifier. Les trouvailles des nouveaux professeurs, les paroles de Gabrielle, sont des indices qui peuvent laisser supposer la portée de ce qui a été initié.

Ce qui semble repérable, c'est qu'on ne peut pas penser un universel de l'accompagnement par la parole. Cette recherche tente d'en border le vide, le trou qui en constitue le corps en s'appuyant sur la clinique et la psychanalyse, sur l'expérience d'un formateur et sur le « savoir y faire » d'accompagnatrices. Le gène du charisme ou de l'autorité n'existent pas, contrairement à ce que suggère le Monde de l'éducation "Numéro hors série, guide du jeune professeur 2006/2007³⁷⁵". La position d'écoute et de parole en clinique analytique est quelque chose qui peut se construire. C'est dans cette opportunité d'élaboration et dans la transmission possible de cette position, que beaucoup de cette recherche et l'idée d'une Education physique de la parole, trouvent leur fondement.

3) UNE EDUCATION PHYSIQUE DE LA PAROLE (EPP)

3.1) Apparoler l'EPS

En prenant les élèves et les professeurs au signifiant et pas au mot, en installant avec eux des moments de discussion et des espaces de conversation, le terreau de ce qui pourrait permettre à la parole de jouer son rôle en EPS a été posé.

³⁷⁵ D De Greef, « L'autorité : innée ou acquise ? » Monde de l'éducation "Numéro hors série, guide du jeune professeur 2006/2007³⁷⁵", p36-37

Autour de ce cadre pratique qui fait jouer les enseignements de la psychanalyse, on peut énoncer ce qu'il en serait d'une EPS, pratique professionnelle « éclairée » par la psychanalyse ; *appariée* en quelque sorte.

Poser un nom sur une telle EPS me semble indispensable. Pour pouvoir la présenter et en parler avec d'autres, pour pouvoir la faire évoluer et en repérer les trous. En écho aux mots de Heidegger, la nomination de cette EPS comme l'Éducation physique de la Parole s'est imposée à moi. Heidegger demande en effet « comment peut-il donner le nom de ce qu'il cherche celui qui en est encore à chercher ? La trouvaille a lieu quand le mot qui nomme vient vous interpeller³⁷⁶ ».

L'éducation physique de la parole serait un nom pour tenter de prendre en compte ce qui apparaît de nouveau dans les gymnases par des pratiques de parole. Envisager une éducation physique dans/autour/de la parole serait une issue pour penser le fait que chaque réalité se fonde et se définit d'un discours. Pour prendre en compte ces multiples réalités dans le cadre d'une leçon d'EPS, il faudrait envisager que celle du professeur et celle de l'élève puissent diverger.

Cette autre EPS prendrait en compte le sujet à partir de ce qu'il dit de ce qui ne va pas pour lui. Cela serait fait en s'enseignant de la psychanalyse, en donnant la parole au sujet, en acceptant que le sujet soit re-présenté par sa parole.

En s'attachant à doter les enseignants et les élèves de la parole, on les accepte sujets de l'EPS, on accepte qu'ils le deviennent. Il est alors indispensable de ne pas les traiter comme des sujets « permanents » mais comme des sujets en devenir. Les adolescents sont "en changement", les enseignants en "mutation". Leur parole évolue au cours de l'année, au cours de leur carrière, tant par la position dont ils parlent que par le contenu de leur discours, que par leurs choix dans "*lalangue*". Les mêmes mots ne sont plus employés avec la même signification. Les mêmes contextes, les mêmes sentiments ne sont plus dits pareils.

Les néo-titulaires semblent dans leur très grande majorité avoir perçu que LA mutation qu'ils ont vécue n'était pas qu'administrative ou géographique. Ce signifiant dans les conversations a très vite été équivoque. Un d'entre eux a répondu quand je demandais quels étaient les changements qu'ils avaient perçus durant leur année : « *Quels*

³⁷⁶ Heidegger, *Acheminement vers la parole*, p 106.

changements ? Mais tout a changé. Je vois le monde différemment. Je remercie cette mutation qui m'a fait découvrir ce qu'était la vraie vie. Ce n'est pas ce que je croyais » ; un autre ajoutait : « on voit qu'on est loin de nous, enfin de nos bases » ; un troisième précisait : « le nouveau c'est qu'on a vraiment pris conscience qu'on est dans une nouvelle vie, pas seulement une nouvelle ville. Mais il a fallu une année, enfin à moi ».

On peut envisager une pratique professionnelle qui permette que cet éloignement de ses bases soit moins inconfortable. Dans ce changement, en en passant par les mots, le professeur pourrait se concevoir un peu sujet de sa leçon et objet de ses élèves. Il entendrait que ce qu'il va proposer de lui aux élèves est ce qui va faire qu'ils oseront à leur tour « s'assujettir », se devenir sujet dans/grâce au lien avec l'adulte et pas contre lui. Cette perception de ce « nouveau en soi » semble pouvoir être assistée en expliquant que c'est parce que le sujet est construit par le langage, avec l'autre, que du neuf surgit dans la rencontre.

Le don de parole, ce n'est pas proposer une méthode pour être meilleur professeur ou meilleur élève. C'est tenter de rappeler que la « classe », dissoute dans le gymnase mais métaphoriquement présente, vient du latin *classis* qui signifie appel et que dans ce lieu, la parole est une fonction d'articulation entre deux sujets. Essayer de donner, dans l'habitat du langage un moyen, un espace, un moment, pour affronter le Réel et la jouissance sans reculer, semble offrir une chance de voir plus clairement ce qui perturbe, au-delà de la fiction du fantasme. Cela implique peut être qu'il faille répondre aux actes et aux mots des élèves sur un autre mode que symptomatique. En ne traitant que les fait et pas l'effet, en l'interdisant ou en annihilant les conditions de l'apparition de l'effet des mots, ne pousse-t-on pas à sa réapparition ailleurs ou autrement ?

Prendre en compte le discours des élèves et de ce qu'ils font oblige également à s'attacher au discours des enseignants à propos de ce qu'ils perçoivent des élèves. Les deux parties ont des versions divergentes de l'étiologie de ce qui ne va pas. Ce souhait d'interprétation des paroles comme recherche des causes de ce qui agit et agite les sujets de l'EPS, témoigne d'un intérêt porté plus au « pourquoi ça ne va pas » comme outil, qu'à la construction de procédures donnant des « comment faire avec ce qui ne va pas ». Cette prédisposition illustre le fait, comme l'annonce Lacan, que « rien ne se parle qu'à s'appuyer

sur sa cause³⁷⁷». La voie de « la cause » recherchée dans ce travail est celle qui permet de passer de « ça n'a pas de sens », à « voici le sens que je donne à ce que je vois et à ce que j'entends ». Cet écart laisse apercevoir que ce qu'on donne comme sens n'est pas « le sens de l'élève » et qu'au final, il n'y a pas de sens final.

Raisonnement ainsi conduit à reconsidérer la tâche du professeur, à une autre aune que celle de sa capacité à faire apprendre pour appliquer les programmes en maintenant la discipline dans son cours.

J'ai le souvenir que certaines questions posées lors des agrégations d'EPS, à l'épreuve de la leçon au moment où est abordé le « rôle du professeur », touchent du doigt cet « autre chose de l'EPS ». « Pour quelles raisons les élèves apprennent grâce à vous ?.. Comment susciter l'envie d'apprendre ?... Pourquoi êtes-vous indispensable ?... Que faites-vous des élèves agités ?... et des apathiques ?... ». Les attentes des jurys et les réponses des candidats ne peuvent pas, comme elles le font souvent, en rester uniquement au pôle didactique et pédagogique. D'autant que dans leurs interrogations, alors qu'ils représentent le savoir officiel, les jurys laissent filtrer la perception diffuse de l'autre lien établi entre élève et professeur pendant le cours. Envisager une éducation physique apparolée propose d'en faire état en le laissant se déplier dans la parole ce qui anime une leçon. Parce qu'au fond une leçon réussie est aussi, et surtout peut être, celle, dans laquelle les élèves disent « *au revoir Madame, à la semaine prochaine* », comme dit une néo. Quand le rendez-vous est pris, des enseignements peuvent surgir.

3.2) Répondre

Le discours, de quelque position qu'il soit tenu, dit Alain Juranville, « est une réponse à un problème³⁷⁸ ». Si un discours répond, cela suppose une question. Ce sont donc les élèves à qui le discours s'adresse, qui ont posé un problème au professeur. Le but de son discours est de répondre à ses interlocuteurs. En n'écoutant pas LA question des élèves on ne peut- répondre qu'à côté. En s'efforçant de voir un peu de la position prise par les élèves quand ils parlent, on s'appuie sur le propos de la psychanalyse qui soutient que la situation où le discours est tenu contient déjà en elle-même, implicitement, la question.

³⁷⁷ J Lacan, Le Séminaire livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, 1963-1964, Seuil, Paris

³⁷⁸ Op cit, p. 66.

Ce souci de répartie est central, car être en charge de cours oblige « à répondre ». Cette position de répondant engage à considérer ce qui se passe dans la leçon comme signifiant d'un échange symbolique entre êtres humains. Trouver la bonne réponse c'est réussir à dire le signifiant qui va résonner avec ce que montrent les élèves au moment où il faut, avec les mots qu'ils faut.

Les trouvailles de Noëlle de Smet illustrent cette manière d'être professeur. Elle témoigne de son déplacement subjectif dans les exigences posées par le fait d'être en classe. Ses inspirations, ses bricolages, peuvent être lus comme ce qui engage à ne pas laisser en lettre morte ce que demandent à mi-mots les élèves.

En essayant de répondre dans une leçon, on peut passer d'une anticipation/coïncidence³⁷⁹ qui consiste à prévoir ce où vont être les élèves pour pouvoir les atteindre (en fonction de normes de conduites prévues) à une anticipation/contingence où ce qui est anticipé ne sont plus les réponses possibles à ce que le professeur avait prévu mais la surprise de ce que les élèves vont effectivement répondre.

Cela ne demande-t-il pas que soit créé dans la leçon un espace pour pouvoir donner sa propre réponse, au-delà des contraintes « institutionnelles » dans lesquelles peut se croire pris le professeur ? Sortir des programmes, des projets, des programmations, ce n'est pas les renier. Cela permet un jeu, un vide où d'autres choses entre les élèves et le professeur peuvent se déposer et réarticuler un autre rapport dans le savoir. Mettre en place une telle réponse en tant que sujet équivaut à un acte au sens où l'entend la psychanalyse. Passer du tennis de table aux jeux traditionnels, donner « *ses fiches* » à un élève a été celle de Gabrielle, comme l'ont été les leçons « *n'importe quoi* », ou la nomination des élèves inventées par les jeunes professeurs tel que présenté plus haut.

Dans ce quelque chose qui change, celui qui le commet se joue une valeur symbolique qui déplace aussi les élèves. Quelque chose qui désorganise et du coup réorganise le lien que tendait l'élève entre lui et le professeur. C'est dans cette trame nouvelle entre professeur et élève, que le professeur a peut-être aussi à accepter d'être « parlé » par l'élève. Accepter de recevoir les paroles des élèves à son propos, aussi bien pour entendre « *on vous aime Monsieur* » que de se voir signifié « *là monsieur, vous déconnez* », permet d'envisager une autre façon d'être avec les élèves. Une relation qui permettrait de penser, comme dit un néo-titulaire, « *alors là c'est gagné, là le job il est bien* ».

³⁷⁹ L'anticipation/coïncidence est l'action de balistique qui consiste à viser une cible en mouvement, à tirer vers elle en tenant compte de son déplacement. A prévoir où elle sera au moment de l'impact et en tenir compte dans le choix de la trajectoire de son projectile.

L'EPS a horreur du vide. Accepté d'être signifié par les élèves, mais aussi par les autres professeurs dans les conversations, c'est essayer d'aller à la rencontre de cette horreur. Ce déplacement peut parfois créer une place vide en soi. Elle autorise que l'élève puisse alors y mettre un peu de ce qu'il est et puisse découvrir un peu de ce qu'il est, à son tour.

3.3) Etre autrement professeur

3.3.1) S'accepter joué du transfert

Quand les élèves en quittant un cours disent « *au revoir madame, à la prochaine fois* », ne signifient-ils pas que quelque chose qui dépasse la transmission de connaissances s'est installé entre eux et le professeur ? Freud évoque dans son texte sur la psychologie du Lycéen³⁸⁰, ce qui impulse vers le professeur les « motions tendres ou hostiles », ce qui « d'emblée porte à l'amour ou à la haine », ce qui alimente « un courant souterrain ininterrompu³⁸¹ ». Il semble qu'on ne puisse aborder la relation pédagogique qu'à partir de ce « quelque chose qui dépasse ».

En posant ainsi le sous-bassement du lien entre le professeur et l'élève, Freud traitait des liens transférentiels et de leur fonction dans l'école. S'il faisait de cette connexion entre professeur et élève le moteur du désir de savoir, il ajoutait que « chez beaucoup d'élèves, le chemin des sciences passaient uniquement par les personnes des maîtres » et que « plusieurs d'entre(eux) restèrent arrêtés sur ce chemin qui de la sorte fut même pour quelque uns durablement barré » Le lien qui unit les élèves et les professeurs est en effet de nature à promouvoir ou à empêcher l'implication des élèves. Accepter d'être joué du transfert, quand on est professeur, revient à renoncer à l'illusion de ne pas être la « motion » subjective qui provoque rencontre ou ratage dans la leçon. Les manifestations transférentielles ne seraient-elles pas ce qu'il faut lire dans ce que disent les professeurs et les élèves quand ils parlent de « l'affectif » ? Quand Aliénore dit « *j'y crois beaucoup à l'affectif, mais ça ne passe pas par les mots* », ne pourrait-on pas envisager justement, qu'à passer par les mots quelque chose de

³⁸⁰ S Freud, « Sur la psychologie du lycéen » in Résultats, idées problèmes 1914, Tome I, p 227-231.

³⁸¹ Op cit, p 228-229.

l'affectif inhérent à sa situation pourrait changer ? Que quelque chose de 'la chose' que lui ont montré ses élèves puisse s'inclure dans le lien social ?

Prendre en considération les effets du transfert dans l'approche de la relation d'enseignement conduit à ne pas ignorer le lien affectif qui existe entre le professeur et les élèves. L'unicité de cette relation dans ses causes et dans ses effets ne peut s'interroger que d'un point de vue clinique. En instaurant un temps ou quelque chose de ce lien pourrait transparaître à travers les dits des professeurs et des élèves, ne pourrait-on pas imaginer un lieu de construction d'un savoir subjectif sur l'affectivité au cœur de la relation enseignant/enseigné ?

Ne pourrait-on pas prendre alors les travaux de Marc Lévêque sur la dyade entraîneur/entraîné³⁸² comme piste à suivre ? Le fait de noter, comme il l'a fait que « chaque relation qui relie un entraîneur et un athlète est singulière, unique, originale dans son économie affective, (qu')aucun modèle général, (qu')aucune grille préétablie ne peut rendre compte de cette rencontre et de sa dynamique », ne pourrait-il pas être un point de départ pour explorer comment entendre autrement certaines attitudes d'élèves dans le cadre de l'école ? Un des intérêts d'une telle perspective pourrait être de comprendre différemment comment fonctionnent et pourquoi surviennent les conflits dans une leçon. Ne pourrait-on pas alors penser qu'en repassant par des moments de parole quelque chose de ce qui a amorcé les conflits pourrait se désamorcer avant la véritable rupture ?

Cette position engagerait le professeur à être remis en face de ce qu'il a, souvent sans le savoir, provoqué. La possibilité d'être responsable de sa présence en face des élèves, au-delà des exigences administratives, permettrait peut être de donner au rôle du professeur la consistance que semble regretter et interroger certains enseignants débutants.

S'engager dans un rapport de parole avec les élèves serait, dans cette perspective, concevoir qu'être professeur en face de ces élèves, comme dit Lacan, « c'est accepter d'être une présence qui est un peu plus qu'une présence. C'est une présence en acte³⁸³ ». Faire acte de présence en face des élèves ne pourrait-il pas en ce sens prendre une autre dimension ?

S'efforcer d'assumer cette présence implique de tenter de proposer une relation qui puisse contourner le court circuit de la relation à l'adulte qu'imposent parfois les élèves. Proposer une relation avec un adulte en se proposant comme interlocuteur autrement

³⁸² M Lévêque, la dyade entraîneur entraîne, affects et émotions partagées, Gym, 1996, N° 16, p 3-8.

³⁸³ J Lacan, Le Séminaire, livre VIII, Le transfert, 1960-1961, Seuil, Paris, 1998, p 206.

pourrait recréer un « axe vertical d'identification ³⁸⁴ ». Dans une telle relation on pourrait offrir aux élèves de s'adosser à autre chose pour se construire que les identifications horizontales entre pairs.

On pourrait penser que le professeur, en construisant les conditions pour être en mesure d'entendre la parole des élèves, pour accorder de l'attention à ce qu'ils demandent, puisse « donner des prétextes pour être aimé des élèves » , pour reprendre le propos de Freud³⁸⁵. Il s'agit moins, en permettant l'échange de parole avec les élèves, de chercher à installer le transfert que de donner un espace pour qu'il puisse être ou d'éviter des actes qui ne permettent pas son installation. Accepter d'être engagé dans la relation pédagogique au delà de ce qui se voit, peut passer par l'acceptation du fait qu'être « *un bon professeur est celui qu'on aime bien et qui nous aime bien* », comme le dit un élève du Collège Jean Macé.

Le transfert ainsi appréhendé pourrait être une réponse au « no futur » que scandent les élèves par leurs coups d'éclat dans le présent. Il réinscrit le sujet dans le temps, et plus particulièrement, dans le temps à venir, le « possible » de Goffman. En reliant ce qui est vécu avec ce qui l'a été et avec ce que cela va devenir, on propose une alternative au fait que les élèves ne se fondent seulement que de leur passé, en le répétant, en le retrouvant, comme un symptôme.

3.3.2) Prendre une autre place

Pour tenir sa place de Maître, il semble que le professeur doive être prêt à passer d'un discours à l'autre. Il a à traverser, pour que circule entre lui et les élèves, le quelque chose qui rend possible la leçon, la simple croyance qu'il a de son rôle. Il semble possible de nouer une relation favorable avec les élèves en changeant de place et en parlant à la fois, depuis le discours du Maître qui gouverne et fait respecter la loi, depuis le discours de l'Universitaire qui instruit et convainc par le savoir, depuis le discours de l'Hystérique qui séduit et crie sa vérité et depuis le discours de l'Analyste qui reçoit l'équivoque du signifiant.

Cette circulation permet de trouver un sens à la leçon, aussi bien du côté de l'élève que de l'enseignant. Car c'est de la mise en perspective d'une position par rapport à l'autre que la relation d'enseignement peut devenir signifiante. Lacan précise que « le sens ne se

³⁸⁴ Ph Lacadée, op cit, p 315.

³⁸⁵ S Freud, op cit, p 229.

produit jamais que de la traduction d'un discours en un autre³⁸⁶ ». N'est-ce pas dans les écarts que l'on pourrait penser trouver une possibilité pour se séparer de l'envie exclusive de prendre en compte les élèves avec des représentations et de la signification ? La signification n'est à saisir que comme le sens commun, celui qui est donné depuis un seul discours. En voyageant d'un discours à l'autre, on peut créer des effets de sens qui seraient autonomes et propres au sujet. Les moments de groupe de parole comme les temps de parole avec les élèves ne pourraient-ils pas alors être des occasions d'expérimenter ces changements de positions dans le lien d'enseignement ?

Les professeurs qui ont accepté ces voyages ont permis des accroches inhabituelles avec les élèves, on l'a vu. Ils ont proposé sur le chemin des élèves des points de rencontre sans préjuger. Il convient bien d'écrire ici le verbe à l'infinitif pour insister sur le caractère d'acte de ce qui a été entrepris et sur la durée que cela a signifié. Pendant leur propre déplacement, mais peut-être à cause de lui, ces professeurs ont accepté de laisser leurs élèves prendre d'autres positions de discours pendant la leçon et c'est dans ces permutations que des liens plus propices à l'enseignement ont pu se nouer.

Concevoir qu'il faille passer, parfois, plus souvent, dans d'autres registres de discours, engage à se souvenir qu'on tient un discours, mais qu'on en n'est pas sujet. On est sujet que de la parole. On peut changer de registre de discours, en changeant de cadre, comme dirait Bateson, sans pour autant changer soi même. Ce qu'il importe c'est d'identifier si, quand l'on tient un discours, celui du maître/professeur en l'occurrence, on est capable de garder la capacité d'émettre une parole vraie. L'exercice est difficile, comme le note Gabrielle quand elle évoque ses difficultés avec ses élèves ; « *je n'étais pas moi même, je ne leur parlais pas avec mes tripes* ». Elle semble dire qu'elle n'a pas pu soutenir l'anonymat qu'imposait le discours officiel, celui du Maître et de l'Universitaire, tel qu'il est appris en UFRSTAPS et à l'IUFM. C'est en passant dans celui de l'Hystérique, puis en lisière de celui de l'Analyste qu'elle a « *regagné la classe* ». Elle a fait acte en changeant de discours. Un tel acte pose quelque chose qui change définitivement l'équation d'une « séance de gymnase » en proposant en réponse à ce qui ne rentrait pas ou ne passait pas dans les discours convenus, pas une nomination nouvelle.

S'essayer à « l'élasticité » dont parlait Salvatore Ferenczi peut apparaître comme une métaphore intéressante pour désigner ce déplacement.

³⁸⁶ J Lacan, Autres écrits, L'étourdit, p 480.

Car c'est bien la distance, toujours égale entre les élèves et le professeur, induite par l'enseignant qui parle toujours de la même place qui peut être sclérosante et propice aux ratages dans la leçon. C'est dans cet espace que le sujet va se coincer et développer ce qui empêche le lien. « Il suffit que la distance soit fixe pour que le sujet sache l'y trouver ³⁸⁷ », précise Lacan en avertissement.

On peut comprendre qu'envisager la relation d'enseignement autour de quelque chose qui ne serait pas « fixité des positions », et accepter de rentrer en contact avec les élèves sur un autre registre que celui du discours du Maître, peut être malaisé à assumer quand on est professeur débutant. Gabrielle témoigne du fait que « *quand on est inexpérimenté, on a besoin de prévoir, on a besoin de faire le prof, de jouer à celui qui assure* ». C'est certainement là où l'accompagnement peut avoir un rôle à jouer. Dans des moments de parole tels qu'ils ont été présentés, par le témoignage de pairs, par l'avertissement des accompagnateurs, quelque chose d'un possible déplacement pourrait être entendu.

N'y aurait-il pas là quelque chose à approfondir en écho à la bienveillante neutralité que recommande la psychologie dans les rencontres humaines, ou à l'attitude du « premier trimestre très autoritaire » prescrit par l'IUFM ? Gabrielle note bien l'impasse possible de cette position univoque : « *il ne suffit pas d'avoir la connaissance pour avoir le pouvoir, comme on te dit à l'IUFM. Si vous savez de quoi vous parlez c'est bon. En gros on te dit ça : Si vous êtes un peu sévère d'entrée et que vous maîtrisez les APSA, ça va le faire. C'est ça le discours.* »

Changer de discours ne demanderait-il pas, en EPS, au professeur d'en passer par une remise en cause de son statut de sujet supposé savoir ? En participant à des APSA qu'il ne maîtrise pas, en partageant ses éprouvés avec collègues et élèves, ne pourrait-il pas trouver les mots qui, énoncés d'une autre place, lui permettrait de toucher quelque chose chez les élèves ? En se montrant sans savoir, en parlant depuis cette position, en utilisant cette nouvelle proximité, n'y aurait-il pas d'autres relations possibles ?

On peut également imaginer que de tels sauts dans le discours seraient à même de contribuer à donner, en quelque sorte, aux élèves une image de leur professeur désincarnée de sa fonction. En le découvrant sujet derrière son statut de professeur n'auraient-ils pas l'occasion de proposer d'autres formes de demande ?

³⁸⁷ J Lacan, Les Ecrits, Variante de la cure type, Seuil Paris, 1966, p 347.

3.4) Assumer l'incomplétude et le manque à savoir

Il a été dit que les professeurs se perçoivent incomplets lors des confrontations avec les élèves et que c'est de la sensibilisation à cette incomplétude en tant qu'elle est de structure qu'il va s'agir dans les conversations entre professeurs.

La mise en mots de cette incomplétude est un challenge difficile car elle n'est pas observable en soi, elle ne l'est que dans ses effets. Dans l'affrontement du manque à « savoir y faire avec » les élèves, il s'agit pourtant d'essayer de « libérer les professeurs de l'illusion de tout avoir à maîtriser, l'illusion de l'applicationnisme ³⁸⁸», comme dit Michel Derrider. « On ne peut ni tout savoir, ni tout savoir faire », poursuit-il.

Expérimenter son incomplétude, son manque de savoir, passe peut-être par l'expérience de se dire incomplet aux élèves.

Gabrielle a posé un moment de parole avec ses élèves où en disant « *ne pas savoir y faire avec eux* », elle a permis qu'une situation change dans sa classe. Alors qu'un trajet vers un stade avait été la scène d'attitudes désordonnées, de départs intempestifs, d'allures de déplacement très aléatoires, « *sur le bord du boulevard, on s'est assis. Je leur ai dit que je ne comprenais pas leur attitude, que je ne savais pas quoi penser ni quoi faire avec eux, j'ai tenté le coup* ». Cet essai a eu des conséquences sur la suite du cours puisque un élève en répondant « *ça sert à quoi que vous nous surveilliez, on sait bien y aller seuls au stade* » a placé Gabrielle devant quelque chose qu'elle ne pensait pas, ses élèves n'avaient pas besoin d'elle pour se rendre au stade. En plaçant sa réponse sur un autre registre et en disant « *bon vous savez y aller seul, mais quel est l'objectif? Arriver au stade, sans danger, vous savez, mais il faut que je puisse vous surveiller tous, parce que je suis responsable de vous. Et je veux que vous soyez civilisés avec les passants, pas de chewing-gum, pas de crachats, pour donner une image du collège qui ne soit pas la panique et aussi, ah oui, que je puisse voir que je peux avoir confiance en vous et pas être tout le temps en train de vous surveiller comme des sixièmes* », Gabrielle a bougé quelque chose chez les élèves. En les acceptant à une autre place que celles d'enfants qui ne pouvaient pas se déplacer seuls dans les rues tout en posant son désir par rapport à ce voyage ensemble, elle a permis qu'il n'y ait « *plus de problème sur le trajet à partir de là* ».

³⁸⁸ M Derrider, « De l'usage des connaissances scientifiques pour concevoir un enseignement », in Cahiers Pédagogiques, N° 441, Mars 2006, document Internet, complément au numéro papier.

Une EPS qui prendrait en compte les différents discours ne serait pas un modèle qui permettrait de mettre un terme à l'incomplétude du professeur. Cette incomplétude est de structure. Mais identifier l'enjeu de ne pas aller vers une praxis qui assurerait la complétude de l'image narcissique des professeurs, semble une orientation intéressante. Cela engage alors peut-être « accompagnateurs », formateurs et professeurs à se garder de prendre pour objet et procédure, comme une certaine psychologie le prône, la représentation du sujet par identification à une image.

Passer de l'Un complet à l'incomplet pourrait être de rigueur dans le gymnase si l'on considère que l'EPS propulsée par les élèves, est une pratique où l'imprévisible et l'impossible sont réintroduits de façon exponentielle. En tenant compte de cet élément dans la construction des contenus d'enseignement et dans l'attitude à avoir face aux classes, n'y aurait-il pas là une ouverture pour certaines impasses ?

Le professeur d'EPS aurait à devenir un « praticien de l'imprévisible » comme dit F Imbert, pour aider les élèves à trouver le chemin qui les fait revenir dans le lien social. Cette ambition passe là aussi par un changement de formule. Se dire dans une leçon '*ça peut arriver*', comme Gabrielle, c'est dire qu'on accepte que ça arrive et qu'on reste en attente. Se dire '*ça va arriver*' comme Aliénore, veut dire qu'on craint que ça arrive et qu'on se prépare à l'éviter.

Peut-être faut-il que les enseignants s'emploient à quitter la volonté insistante de faire le bien des élèves en étant « que » prévisibles. En étant « *attendus* », prévus par les élèves, les professeurs s'éloignent du « soudain » de structure, qui agit les élèves. En ayant un désir décidé de faire énigme pour les élèves, ils peuvent présenter cette rupture de leur prévisibilité qui semble garante de l'accroche des élèves. Les néos qui surprennent leurs classes, qui ne permettent pas qu'on les voit venir, sont ceux qui nouent le lien d'enseignement le plus rapidement et le plus facilement. Se constituer comme énigme pour l'autre est un rude challenge et le cœur d'une réelle compétence professionnelle.

En s'efforçant de ne pas prévoir, on pourrait dans l'incertitude de la leçon s'efforcer de faire en sorte de considérer les élèves dans « l'un par un ». Ce serait alors tenter d'entrer en relation sur le mode de l'un-prévu. En s'amusant à jouer autour de l'un-prévu et l'imprévu, on peut faire écho aux dires de beaucoup de jeunes professeurs qui notent que c'est souvent en surprenant un élève que quelque chose se noue avec lui. En manipulant un de ses élèves pour lui expliquer comment réussir un geste de badminton, Gabrielle a eu cet

effet de surprise. Cela a changé la position de cet élève vis-à-vis d'elle. En disant qu'elle « *ne lui a pas demandé, il est plus grand que moi hein, mais je l'ai pris par le bras, et il s'est laissé toucher, parce qu'ils aiment pas ça, et il a réussi, et donc, il a gagné des matches. Il a vu que je savais des trucs qu'il ne savait pas et voilà. Maintenant ça va, avant ça c'était impossible que je n'en fasse rien* », elle laisse voir que l'effet de surprise, d'être touché par une femme, a été tel que la position subjective de l'élève, celle qui plaçait son professeur, à un certain endroit, a été modifiée.

Surprendre les élèves avec de l'imprévu, bouleverser leur prévu, peut se dessiner comme un élément qui participe au desserrage des identifications dont parle Eric Laurent³⁸⁹.

3.5) Différencier affect et émotion

En passant par la parole, engagerait l'EPS à entreprendre une réflexion sur le lien entre émotion et affect. Si les deux notions semblent confuses et ambiguës dans le gymnase c'est peut être parce que pulsion, ressenti, éprouvé, mettent en jeu dans les leçons une distanciation entre ce qui est vécu et ce qui est dit, entre ce qu'on voit et ce qu'on peut, ou pas, en dire.

En constatant que « les difficultés des enseignants viennent de la réalité des élèves dont les conduites sont envahies d'émotion et d'affect ³⁹⁰», Alain Hébrard soulignait le fait que les professeurs d'EPS faisaient les frais de ne pas savoir y faire avec les émotions. Il traduisait ainsi que l'émotion en venant du latin *movere*, qui déplace en dehors, est bien un trop plein « d'intime » qui perturbe les cours faute d'être contrôlé par les élèves et faute de pouvoir être pris en charge par les enseignants. Une poussée qui fait dire au professeur d'EPS de Maxime, quand ce dernier a une conduite imprévue, c'est « *comme une vague qui l'emporte, je le vois comme ça. Il peut rien y faire. Il monte, et emporte tout ce qu'il y a autour* ».

Au regard de l'ouvrage coordonné par Luc Ria³⁹¹, « Les émotions », on peut se demander si une part de l'embarras de l'EPS, traduit par les mots d'Alain Hébrard, ne vient pas du fait que émotion soit confondu avec affect. Cette clarification ne peut être faite

³⁸⁹ Colloque du Cien, 2001, « Le pari de la conversation ».

³⁹⁰ YF Montagne, « Entretien avec A Hébrard », Cahiers pédagogique, N° 441, Mars 2006.

³⁹¹ L Ria (et coll) Les émotions, Revue EPS, 2005, Ed Revue EPS.

d'emblée, elle est difficile et reste à construire. Mais en considérant une EPS impliquée dans la parole, on peut dégager des pistes à travailler. Notamment, que si depuis Freud les états émotifs sont bien les modalités d'expression de quelque chose qui pousse dans le sujet, on peut envisager depuis l'enseignement de la psychanalyse une différence entre émotion et affect. De façon lapidaire, on peut avancer que les émotions sont des affects sur lesquels le sujet a pu coller un signifiant. Une représentation de nom, dirait Freud. Une sensation sur laquelle le sujet peut associer un signifiant.

Les affects seraient plutôt de l'ordre de la représentation de chose, et à ce titre un ressenti sur lequel on ne peut pas accoler de signifiant. Ils seraient, si on se réfère à Freud, un « quantum d'affect » sans représentant de la représentation. Un éprouvé sans mot pour le décrire.

Dans cette voie, on peut percevoir que l'émotion qui semble perturber les élèves, les professeurs et les cours, est « un affect » qui pousse les élèves et dont la cause doit être recherchée ailleurs que dans la réaction à une « non adaptation à l'environnement », comme l'avance une certaine psychologie.

En posant que ce qui dérange les élèves, et donc ce qu'on doit prendre en compte en EPS, ce sont des émotions et pas des affects, on ramène ce que ressentent les élèves aux mots du professeur et pas à l'impossible à dire des élèves.

Ainsi ne peut on penser qu'en affirmant qu'au collège les élèves subissent « le retentissement affectif intense suscité par leur engagement dans l'action physique... » et que « cette sollicitation déclenche de profondes sensations qui peuvent être des stimulants favorables à la motivation et au progrès³⁹² », le programme d'EPS de la classe de sixième oublie que certaines émotions peuvent entraîner les élèves vers autre chose que de la « motivation et des progrès » ? Comment faut-il interpréter le fait que dans ce texte, les lignes relatives aux sports de combat, aux activités artistiques ou de plein air, ne fassent pas allusion au mot émotion, alors que les pratiques qu'ils entraînent mettent les élèves dans des situations où l'affect est flagrant ?

De même, en lisant que les compétences générales de la classe de sixième demandent « la maîtrise des réactions émotionnelles » ne peut-on pas s'interroger sur le fait que l'on ne puisse prendre en compte les émotions que comme des « bonnes » choses,

³⁹² BO N° 29, 18 juillet 1996.

motrices aux apprentissages. Y aurait-il alors des bonnes émotions, celle proposées et exprimées par le professeur et des mauvaises qui débordent et perturbent les cours ?

En rangeant les affects du côté des émotions, l'EPS ne s'interdit-elle pas de construire des pratiques qui pourraient prendre en charge une part de la libération de la tension que provoquent ces affects, pas émotifs mais affectifs.

N'y a-t-il pas, dans cette ambivalence terminologique, quelque chose qui contribue à induire des conduites d'élèves qui sont beaucoup plus extrêmes que ne l'imposent les circonstances ? L'EPS n'aurait-elle pas quelque chose à trouver en considérant que les élèves ne sont pas émus mais affectés ?

Envisager des dispositifs pour que les affects puissent être accompagnés par des mots, pourrait permettre d'essayer de construire un écart à la pulsion qui alimente les affects. En tentant des solutions pour faire tomber une partie de ce qui pulse chez les élèves dans le langage, on pourrait envisager, comme dit Françoise Labridy, d'assécher l'affect avec la parole. Lacan, en évoquant que la violence se déchaîne quand la parole se démet, pourrait laisser penser qu'en passant par la parole, qu'en mettant des mots autour de ce qui embarrasse, on pourrait envisager de réduire à la fois les débordements des élèves et l'angoisse des professeurs.

C'est en donnant un moment dans l'après-coup, que le professeur de Maxime a réussi à contenir le fait que chez cet élève « *au moindre truc, la marée monte* ». Pour donner suite au « *quoi quoi quoi* » de Maxime qui l'engage irrémédiablement à la bagarre, qui en est le signal, son professeur d'EPS, a ritualisé ses rappels à l'ordre à la fin du cours. Dans ces discussions « *plus posées* », il remarque que « *le ton est redescendu, que la marée est redescendue* ». Or quel besoin y a-t-il de parler avec les élèves si l'on sait pour eux de ce qui les pousse ? Si l'on sait quoi dire à leur place des troubles qui les agitent ? En s'appliquant à structurer un temps intersubjectif, celui dont parle Lacan³⁹³, on pourrait construire un moment où est donné le temps de chercher une partie de sa réponse, qu'on soit professeur ou élève. Un temps pour re-garder le nouveau de l'affect qui surprend, de façon à s'essayer à une EPS du futur antérieur...³⁹⁴ pour reprendre le terme de Lacan. C'est-à-dire, une EPS qui rechercherait à autoriser l'avènement de paroles qui feraient acte de vérité pour le sujet, en le mettant en relation avec ce qu'il est en train de vivre.

³⁹³ J Lacan, Les Ecrits, La psychanalyse et son enseignement, p 241.

³⁹⁴ J Lacan, Les Ecrits, Fonction et champ de la parole et du langage, p 300.

3.6) Des us de l'APS nouveaux, une « nutilité » du gymnase

L'éducation physique de la parole présentée ici passe par la reconsidération du support de l'EPS. Cela revient à se demander si les APSA, telles qu'elles sont organisées, sont susceptibles d'offrir des cadres permettant aux élèves et aux enseignants d'y trouver leur compte.

Les jeunes professeurs qui ont résolu leurs embarras en passant par les jeux traditionnels le disent : « *les élèves veulent jouer, ils veulent des jeux... ils aiment plutôt bien les jeux traditionnels* ». Cette forme de motricité semble remporter l'adhésion des élèves : « *ils ne disent jamais non, ça c'est sur...dés que je leur fais un ballon prisonnier, ils embrayent à fond tout de suite. Pas besoin de les motiver. Ils mettent les plots d'eux-mêmes, ils font les équipes, ils sont à fond dedans, de suite. Ils sont là pour jouer, alors les jeux, ils y vont... Et puis il faut tuer, descendre l'adversaire, ça leur plait...* ». Des élèves qui, dans d'autres contextes, sont coutumiers des conduites transgressives, du refus ou de l'apathie, se découvrent capables de « *s'expliquer les règles, ils les respectent. Ils mettent en place des stratégies, ils expliquent aux filles qui sont plus empotées comment tirer fort* ». Dans ce changement d'attitude, que beaucoup de professeurs constatent, les élèves sont différents. L'un d'eux explique « *quand j'en fais c'est à la place de quelque chose. C'est ça qui doit leur plaire. Le côté "impro", le côté on n'avait pas prévu, on invente un truc. Dés qu'ils savent que ça va durer ils décrochent. C'est pour ça qu'ils demandent toujours "on fait quoi aujourd'hui", ils savent bien qu'on est dans un cycle, qu'ils vont faire six leçons. Mais ils espèrent que ça change. Le jeu ça les change* ». En reprenant l'imprévu évoqué plus avant et en l'associant à la logique interne des jeux, quelque chose du subjectif des élèves semble touché. Ne faudrait-il pas s'appuyer sur cette ouverture pour se souvenir que la dialectique « *ludus/païda* » pourrait fédérer la rencontre dans le gymnase et comme la parole échangée a changé Maxime, les jeux pourraient changer les élèves?

N'y aurait-il pas, dans ces pratiques motrices quelque chose du « sentiment de grandissement ³⁹⁵ » des élèves, comme dit Jean Château, qui pourrait se loger ? Ne pourrait-on, comme l'a déjà envisagé Pierre Parlebas, en permettant que « le jouant dévoile le

³⁹⁵ J Château, « Jeux de l'enfant », in Jeux et sport, Gallimard, 1967, p 113 P

joué³⁹⁶», offrir aux élèves, une perception d'eux-mêmes plus au près de leurs questions d'adolescents ?

Oublier que les élèves sont des enfants et des adolescents et qu'ils sont aussi demandeurs de jeux et pas seulement « de situations ludiques », c'est interroger cette disposition pédagogique comme finalement celle qui enjoue plutôt les enseignants. Dans la définition du jeu donnée par J Huizinga, « action ou activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante³⁹⁷ », ne pourrait-on pas trouver des éléments qui poseraient des ambitions pour une EPS moderne et en phase avec les attentes de l'école ? Et qui permettraient que se rejoignent les ambitions légitimes d'apprentissage des professeurs et le fait, comme dit Maxime, que pour les élèves, « *le jeu, c'est sérieux* ».

En posant des jeux qui permettent que se posent les règles de l'entre soi, comme l'a fait Gabrielle, il y aurait peut-être moyen de donner d'autres issues à ce qui s'exprime dans les jeux physiques, violents et ambigus que vit Maxime pendant les récréations. Quand il dit « *le chassé c'est un jeu, mais on peut se battre avec aussi* », ne regrette-t-il pas cette confusion entre violence et jeu et n'appelle-t-il pas que quelque chose de ce qui lui fait aimer cette relation avec ses camarades puisse se dérouler autrement ? En pensant les jeux sportifs comme la « mise en arène du désir³⁹⁸ », Pierre Parlebas soulignait l'affrontement ritualisé entre « désir et censure ». N'est-ce pas ici que l'EPS pourrait avoir sa carte de l'éducation « au désir » à jouer ? Cette éducation du sujet « *au sens d'apprentissage des règles sociales* » comme dit Gabrielle, et dont elle estime la valeur à « un tiers de l'enseignement », ne pourrait-elle pas être prise au sérieux ? B During dit que « les grands jeux traditionnels ont été interdits dans et par la société, pour couper court au désordre qu'ils provoquaient³⁹⁹ ». Ne pourrait-on pas avancer l'hypothèse d'un cheminement inverse et accorder une confiance éducative aux jeux ? En les utilisant pour construire une sociabilité qui dépasserait la dichotomie « moments de devoir et moments d'agrément⁴⁰⁰ » qui anime l'EPS, on permettrait peut-être de ritualiser les bagarres dans lesquelles est pris Maxime. Ce serait là tenter de s'attacher à comprendre le sens de ces affrontements physiques et à ne pas les mettre hors jeu.

³⁹⁶ P Parlebas, « Jeux sportifs, rêve et fantaisie », in Revue Esprit, N°446, Mai 1975, p 789.

³⁹⁷ J Huizinga, Homo ludens, 1951, p 34-35.

³⁹⁸ Op cit, p 787.

³⁹⁹ B During, Des jeux aux ports : Repères et documents en histoire des activités physiques, Vigot, Paris, 1984, p 54.

⁴⁰⁰ id, p 94.

En joignant l'inutile au désagréable, l'EPS alimente l'idée qu'il n'y a de plaisir que dans l'apprentissage tangible et dans le sentiment du travail accompli, nous l'avons vu. Les élèves sont des enfants pour qui de structure, comme le dit Maxime, « *quand on joue on fait pas de bêtises ou on rigole pas* ». Ne tiendrait-il pas alors uniquement à l'imagination du professeur de faire basculer « l'absence de fin extérieur et l'inutilité⁴⁰¹ » qui correspond au désir de jouer tel que le dit Alain, vers quelque chose qui donnerait un mieux être social aux élèves. Gabrielle illustre de façon singulière ce postulat, elle qui a su évaluer ses élèves au ballon prisonnier en observant leur « *investissement, le respect des règles (posées par le professeur) et respect des autres, et la capacité des élèves à ne pas parler pendant que le professeur donnait les consignes* ».

La mise en mouvement et les apprentissages des élèves, ainsi que leur évaluation sont effectuées en EPS à partir d'APSA fédérales. Mais si dans les jeux, alors que la matrice disciplinaire de l'EPS, la motricité, est préservée, l'engagement des élèves est plus visible, et si la qualité du lien social s'améliore, pourquoi, ne pas s'y aventurer ? Laurent Mousse, en inventant le « Hand-Football⁴⁰² » pour accrocher ses élèves en échec scolaire et en Section EPS de détermination (5 heures d'EPS par semaine au lycée), offre une combinaison des deux domaines. En jouant à quelque chose qui n'existe pas, avec des règles et des habiletés nouvelles, il a su montrer à ses élèves la nécessité de la règle et pas son obligation. Il a déplacé les APS traditionnelles dans le domaine de l'invention. Là encore, cette direction semble liée à la capacité de l'enseignant à changer de discours. En quittant l'exclusivité de la voix du Maître et de l'Universitaire des espaces qui semblent permettre l'adhésion des élèves se profilent. Traiter le désir par l'invention, c'est peut-être proposer des moments qui ne servent à rien, juste à aller voir du côté de la part maudite de la pulsion, comme disait Bataille⁴⁰³, des moments pour le sens du sujet .

En prenant en compte cet écart entre le technique et le créatif et ainsi, en s'inspirant de Bergson, on pourrait penser que la crise de l'EPS est due en partie au fait que le rapport aux choses de la motricité n'est qu'utilitariste.

La position de Françoise Labridy prend ici toute sa dimension quand elle soutient que l'utilité dont se targue l'EPS est un obstacle pour penser ses enjeux⁴⁰⁴. Cette ambition

⁴⁰¹ Alain, *Propos sur l'éducation*, 1932, PUF, 1990, p 279.

⁴⁰² L. Mousse, « L'option complémentaire EPS, commentaires sur un comment faire », in *Cahiers pédagogiques*, N° 441, Mars 2006.

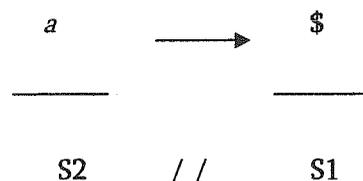
⁴⁰³ *L'expérience intérieure*, Œuvres complètes II, Gallimard, 1973.

⁴⁰⁴ F Labridy, « L'éducation physique par le sport », in *Dossier EPS*, N° 29, 1995, p 54-61.

me semble être un facteur amplifiant les impasses de l'école. La valeur de l'EPS ne peut pas se résumer à la mise en œuvre de l'axiome positivisme de Bentham qui préconise que « le plus grand bien pour le plus grand nombre est attendu de l'utile ».

On pourrait alors supposer, compte tenu des propos des jeunes enseignants, qu'il y aurait quelque chose à gagner à chercher des fins pour l'EPS qui ne conduisent pas exclusivement à des atteintes rationnelles de l'utilitarisme social. Accompagner les élèves dans leur engouement pour les jeux ne serait-il pas un moyen pour permettre l'expérience encadrée de la jouissance des corps, que F Labridy appelle « l'envers de l'utile ».

L'envers de l'utilitarisme social peut être pris comme l'invention à partir du désir. Une invention qui, à partir du désir des élèves, produirait du signifiant, S1, en s'adressant au sujet. En symbolisant la liaison désir/sujet par $a \longrightarrow \$$ et en se référant aux quatre discours de Lacan, et en mettant le désir en position d'agent, on pourrait alors imaginer des moments d'EPS où l'on permettrait que les professeurs passent par la position du discours de l'Analyste. En mettant leur savoir S2 au service du désir des élèves, ils épauleraient la construction de moments de pratiques signifiantes pour eux. Le produit de cette relation serait un nouveau signifiant maître S1, commun aux élèves et aux professeurs. Cette perspective laisserait alors une place dans le gymnase au discours de l'Analyse :

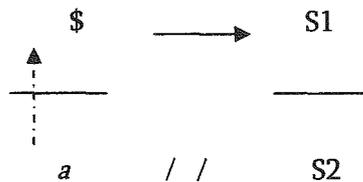


Cette position serait celle qui mettrait le savoir du professeur à l'écoute du désir des élèves.

Concevoir une EPS qui accepte de prendre en charge une partie de la volonté d'exister des élèves en organisant des éprouvés corporels qui conduisent aux limites de la jouissance, du vertige de la peur, semble possible. Ce que recherchent les adolescents dans les pratiques sportives urbaines comme le skateboard, où il s'accrochent aux bus, où ils sautent de hauteurs considérables, où ils « *essayent jusqu'à tomber de fatigue*⁴⁰⁵ », pourrait être encadré par une « autre qui sait un peu y faire avec ça » et qui sait poser des mots sur ces sensations et leurs causes. Le gymnase pourrait être le moment pour donner corps et voix à ce qui brûle au fond de chaque adolescent.

⁴⁰⁵ YF Montagne « SK8, la rue pour des corps », in Terre de CIEN, « Sport/ pas sans l'Autre » N° 15, Mars 2005, p 30-31.

On l'a vu, plus tôt dans ce travail, les élèves inédits par leur rapport au désir, s'opposent aux contenus proposés en EPS et questionnent le Maître quant à sa légitimité. Ils sont dans une position qui peut s'apparenter au discours de l'Hystérique :



En laissant la place à une relation $a \longrightarrow \$$, entre le désir et un signifiant maître, par l'intermédiaire du sujet, ne pourrait-on pas fabriquer dans le gymnase une possibilité pour soulager du trop de sens de la société auquel s'affrontent les élèves ?

Cela ne serait-il pas une issue pour sortir de certaines impasses ? le professeur de Maxime, faute de pouvoir faire autre chose, a dit à ses élèves, un matin de février, devant la porte close d'un stade : « *on n'a pas de matériel, mais on a nos corps, nos jambes, nos bras, nos poumons, et notre envie de nous dépenser, alors qu'est-ce qu'on fait ?* », « *On joue ensemble* » ont convenu les élèves. Des courses, des relais, des records se sont organisés. Ponctué par les cris, les désaccords, les encouragements, les conseils. La nature du cours a été soulignée par la parole d'une jeune fille quand je lui demandais ce qu'elle pensait de cette leçon, « *ça sert à rien, mais ça fait du bien...* ».

Ces moments « pour rien » sont des éléments vitaux des retrouvailles entre les élèves et leurs corps, entre les élèves et les autres, entre les élèves et leur professeur, et sûrement entre les élèves et la langue. N'y aurait-il pas une carte à jouer pour l'EPS que de concevoir qu'en associant cette dynamique, temps pour se dire, moments pour apprendre, instants pour jouer, d'autres contextes d'enseignement pourraient voir le jour dans les gymnases ?

Envisager une EPS structurée par ces réflexions serait une tentative pour cerner un peu de ce qui se joue en EPS pour les élèves et les professeurs en accueillant la contingence, la jubilation motrice et la parole comme de structure. Cette orientation voit dans la fuite du sens que cela entraîne dans les leçons d'EPS, « *l'unitilité* » de la discipline.

Car ces moments qui ne servent à rien me semblent indispensables. Ils sont ce qui fait de l'EPS une discipline *utile de son inutilité*. C'est par cela que peut s'envisager un

moyen pour diminuer le désaccord qu'imposent l'école et l'EPS avec les fictions infantiles, concernant l'inscription dans le corps, dans la langue et dans le lien social.

3.7) Du plaisir à la jouissance, de PPDA à ADPP

Prendre en compte ce qui anime les élèves, c'est considérer le désir. Cela engage, en conséquence, à intégrer la jouissance et l'au-delà du plaisir, tels que nous les avons présentés.

Se positionner ainsi ce n'est plus se demander « comment Préserver Place du Désir dans les Apprentissages (PPDA) ? », comme le faisait le sujet d'agrégation de 1996 mais tenter d'élaborer des formules pour enseigner en tenant compte de l'au-delà Du Principe de Plaisir (ADPP). Cela engage à être professeur et tenter de faire une place à ce qui en EPS fonctionne dans l'au-delà du principe de réalité, soit du Réel et du corps pulsionnel.

L'EPS et l'école sont une institution. A ce titre, elles ont pour vocation, dit Lacan, « de réfréner la jouissance ». On peut se demander aujourd'hui si cette tendance est encore valide pour tous les élèves. Ce qui se passe dans les gymnases n'est il pas, au contraire, un facteur qui favorise la jouissance plutôt qu'il n'y met une limite ?

Envisager une Education physique de la parole, c'est tenter alors de prendre l'option de vouloir encadrer l'apprentissage de l'abandon de la jouissance toute, y compris de la jouissance corporelle sans limites. Trouver des balises à la jouissance en pouvant donner autre chose que le corps de l'autre comme limite. Mettre les mots pour qu'au lieu de se transformer en bagarre, le « *quoi, quoi quoi ?* » de Maxime ait l'opportunité de se reloger dans des mots. Cela peut passer pour le professeur, par l'usage de la formule de JA Miller et s'engager sur une voie qui permettrait de dire « j'ouïs » plutôt que « jouis ! ». En écoutant et en donnant la parole on peut espérer impliquer un renoncement à une certaine jouissance et envisager d'orienter le sujet vers des « plus de jouir » de substitution. Les conduites motrices, la création en font partie.

Ce que désirent ces élèves, et qu'ils montrent de surcroît, malgré eux, en se conduisant comme ils le font, c'est que l'Autre les désire. Leurs conduites transgressives, leurs conduites emportées, sont souvent faites pour être vues et pour provoquer une réaction du professeur, « *on dirait en fait qu'ils m'en veulent, ou en quelque sorte qu'ils*

veulent faire des trucs, pas contre moi, mais en fonction de moi », disait un jeune professeur. L'Autre (identifié au professeur comme objet de transfert) aurai- il là une clef pour regagner son droit de cité ?

On pourrait se demander si certaines conduites ne sont pas des signes pour énoncer sans le dire, et sans le savoir, que certains élèves veulent être ce qui manque à l'Autre ? « *On vous manque madame ?* », demandaient les élèves avec lesquels Aliénore avait les pires embarras. Ne disaient-ils pas qu'ils éprouvent un manque (de l'Autre) mais qu'ils ne savent ni l'identifier ni le formuler autrement qu'en désordonnant son cours ? Ne le montrent-ils pas en « *inventant toujours pire* », dit un professeur, comme pour remplir ce manque en recréant une relation ombilicale avec leur enseignant via leur conduites qui ne peuvent pas laisser indifférent ? Le professeur d'EPS d'Hanna précisait que « *avec ces filles, tu te fais manger. Elles t'accaparent. Tout est prétexte à discuter. Elles ratent rien* ». N'y aurait-il pas quelque chose à jouer là aussi, dans ce double désir de parler et de manger., pour permettre d'envisager dans les cours et dans les formations des professeurs, des éléments pour considérer ce « désir de l'Autre » et ce « désir d'Autre » ? Cela semble une voie importante dans certains contextes scolaires.

L'enseignement de Lacan explique, nous l'avons vu, que l'Autre n'est pas la somme des interlocuteurs ou l'image des parents, mais le langage lui-même, ou en d'autres temps, l'inconscient freudien. Ce grand Autre, les professeurs peuvent l'incarner pour les élèves et en être eux aussi les interlocuteurs comme le traduisait un nouvel enseignant en disant « *je ne veux pas qu'IL soit dit que je suis trop laxiste* ». On pourrait peut être s'appuyer sur cet Autre du langage pour construire quelque chose qui associerait dans la leçon le IL du professeur au « *on va dire* » avec lequel Maxime finit beaucoup de ses phrases quand il parle de « *choses graves* », pour les faire se rencontrer au delà d'eux mêmes.

3.8) Au final

Ces réflexions sont à prendre comme des chemins de travail, des perspectives à élaborer. En tentant de s'inspirer de l'enseignement de la psychanalyse, on peut entrevoir quelque chose de ce qui ferait que l'EPS trouverait quelque chose en s'inspirant du « maître subtil »⁴⁰⁶ qu'était Socrate aux yeux de Lacan. En étant informé de cette subtilité, j'ai tenté depuis dix ans de déplacer mon enseignement, de me souvenir dans mes cours et dans mes

⁴⁰⁶ Silicet, 6/7, p 38.

accompagnements de Lacan disant : « je te demande de refuser ce que je t'offre comme complet et complétant parce que ce n'est pas ça ⁴⁰⁷ ».

Cet avertissement engage à rester prudent dans ce qui pourrait devenir de la prescription. Quand je demandais à Gabrielle si elle pensait que sa façon de faire (partir de ce que proposent les élèves pour petit à petit reposer les exigences du professeur), pourrait être quelque chose à proposer en IUFM, elle me répondait, pour tempérer mon appréciation de son invention et mon désir d'améliorer les choses : « *il faut faire attention avec les recettes* ». Elle continuait : « *Ca dépend de la personnalité des enseignants. Ca va se voir sur leur tête à certains, que laisser les guides aux élèves, ce n'est pas naturel pour eux. Ils vont peut-être tellement paniquer, parce qu'ils le feront consciemment, que ça va se voir.* »

Quand je lui demandais comment elle avait fait pour inventer cette autre façon de s'y prendre avec sa classe, elle expliquait : « *Je l'ai fait bien consciemment, mais j'avais l'aplomb. Je veux dire que ça ne m'ennuie pas de laisser filer le cours. Certains profs arrivent déconfits quand ils se rendent compte qu'ils n'ont pas contrôlé leur cours. Moi je laisse filer mon cours, je ne suis pas déconfite, parce que je le fais consciemment, c'est-à-dire sans culpabilité, sans se sentir coupable de ne pas avoir fait cours comme on nous a enseigné, hors des stéréotypes. Mais ça ne vient pas tout de suite. On ne nous dit pas à l'IUFM qu'on a le droit de laisser les élèves faire, de voir et d'enchaîner là dessus, de rebondir.* »

C'est sûrement quelque chose de l'ordre du rebond et de l'aplomb qui permet de faire face à l'incomplétude du métier d'enseignant. Une ouverture vers la recherche, de ce qui déborde, de ce qui ne se passe pas comme prévu, de ce qui n'est pas dit comme il faut, de ce qui n'est pas fait dans les formes. Il convient peut-être pour trouver cet aplomb, dit François Ansermet, « de s'étonner de ce qui n'étonne pas ⁴⁰⁸ ». Cet étonnement est proche de l'étourdissement évoqué plus haut dans ces pages. Il paraît le ciment d'une EPS attentive autant que créatrice, qui engage à s'accrocher à ce qui émerge dans les cours, pour chercher avec les élèves une solution et pas la solution aux embarras rencontrés.

Il convient de laisser, dans ce pari du contingent, pencher du côté des élèves. Car l'enseignant qui décide de choisir ce lien avec les élèves doit accepter que l'échange le change. Il faut envisager avec les élèves dits-fissiles, de donner de soi pour construire son savoir d'enseignant. Le savoir aujourd'hui, dans la majorité des entreprises humaines, est libéré du sujet qui le produit. L'enseignement ne peut pas être compris dans cette

⁴⁰⁷ J Lacan, Le Séminaire livre XX Encore, 1973-1974, Seuil, Paris, 1975, p101.

⁴⁰⁸ Op cit, p 10.

dynamique. Le dessein du professeur, « l'état de son cœur » est ce qui assure le succès des cours plus certainement que le contenu de son cartable ou ses intentions pédagogiques. Les jeunes professeurs ne l'ont-ils pas compris quand ils disent « *qu'il faut rentrer en étant près à les aider, si on y va juste pour faire cours, ou pour qu'ils nous écoutent, on est mort* ».

Finalement, la loi d'orientation Jospin, posait une dialectique intéressante. L'élève et le centre des apprentissages. Peut-être faudrait-il juste penser les écarts entre l'élève qui serait mis au centre, ou l'élève qui irait au centre des apprentissages. C'est cette dernière formule que semble produire les élèves inédits, ils vont « *direct* » au cœur du lien. Ils y vont en face des professeurs, contre ou malgré eux, depuis « leur endroit », depuis « leur lieu ». Plutôt que de considérer qu'ils viennent de « l'envers », accepter que leur endroit ne soit pas le notre, pas celui du professeur, ne pourrait-il pas être une possibilité pour les déplacer un peu ? Cela reviendrait, pour un professeur, à ne plus faire l'impasse sur l'autre.

Il s'agit alors de d'imaginer un endroit « plus » neutre, qui permette que les élèves puissent « attraper leur formule », comme dit PH Lacadée, c'est-à-dire, qu'ils puissent formuler avec des mots à eux, autour de leur Réel, ce qui les embarrasse si fort qu'ils ne peuvent que le poser au centre du cours.

Par la psychanalyse, enseigner l'EPS peut s'orienter par rapport aux points du Réel mis en acte ou en mots au centre de la leçon par les élèves et les professeurs. Cela n'oriente pas vers le Réel comme une analyse ! Il ne s'agit pas de prétendre révéler le Réel ou de l'interpréter, mais de parler autour de ce Réel, à partir de lui. Il pourrait s'agir de donner à celui qui parle une possibilité de combinatoire entre pulsion et symbolique pour s'accommoder avec ce Réel et en être moins dérangé. Le Réel, s'il est incontournable, s'il est le véritable centre de la rencontre pédagogique, n'est pas écrit à l'avance.

En passer par la parole dans le gymnase, tel que nous avons tenté de le proposer, permettrait alors de contribuer à faire en sorte que chacun, élève et professeur, puisse par la voie de la rencontre, réaliser un destin qui ne soit pas réduit à celui de l'Autre. Il n'est pas acceptable que ce soit le hasard et "l'à-quoi-bonisme" qui régissent le gymnase et la vie de certains établissements.

Cette confiance dans la réaction à la conjecture ne peut faire qu'avancer. Ne pourrait-elle pas être plus grande si les professeurs étaient avertis, s'ils étaient pré-venus, comme venus à l'avance, comme en reconnaissance, et non « à interner dans une maison

d'arrêt ». C'est ici qu'un autre discours, qui oserait singulariser formation, initiale et d'accompagnement, serait le risque à courir pour pousser l'EPS de l'exactitude vers la vérité.

L'EPS tiendrait peut être son rôle « *d'utilité* » pour autant que le professeur soit informé et plus à l'aise, comme on peut l'être, de la topologie du sujet. Aragon ne disait-il pas que c'est de n'y comprendre rien qu'on tient mal son rôle ? Cette relative aisance ne semble pouvoir être envisageable que si certains enseignements voient le jour dans les formations initiales et continues, que si certaines informations sont données et si certaines expériences des effets de la parole sont proposées.

Quel que soit le degré de changement que propose une autre vision du lien pédagogique, il reste toujours un projet qui espère mettre en contact de la meilleure façon possible les élèves avec « le monde ancien, préexistant⁴⁰⁹ », dit Hanna Arendt.

L'Education Physique de la Parole ne prétend pas préparer les élèves à un monde neuf, elle imagine offrir aux enseignants de quoi assurer leur responsabilité en leur permettant de pouvoir présenter aux élèves le monde qu'ils ont à soutenir dans de meilleures conditions. Il s'agit d'une proposition à mettre en acte pour essayer de remettre en place le lien entre passé, présent et futur, pour que, poursuit H Arendt, l'enseignement soit « effectivement possible ». Une éducation physique de la parole est un plaidoyer pour attirer l'attention des enseignants et leur dire « nous vivons, avec les enfants et les jeunes, dans un seul monde⁴¹⁰ ». C'est avec ce que leur professeur fera des refus, des oppositions, des transgressions, des provocations de ses élèves que ceux ci auront, ou pas, envie de prendre les attributs de l'adulte.

Envisager une EPS qui se nouerait à la parole laisse peut être un possible pour ne pas « fabriquer » des élèves et des professeurs symptômes d'une société bancale, car elle postule qu'on ne peut pas choisir d'être professeur, à fortiori d'Education, sans revendiquer d'être en face des élèves pour les éduquer.

C'est sûrement dans cet argument que se joue le sens de l'EPS ! Ce qui change « en vérité » les élèves, ceux que j'ai croisés, ceux que j'ai vus et entendus, ceux dont parlent les professeurs, ce n'est pas de les instruire ou de les former, mais de s'occuper à l'impossible de leur éducation. C'est en les éduquant qu'on leur apprend d'eux, pas en leur apprenant uniquement des compétences. C'est en donnant cours, pas en faisant cours que les élèves dits-fissiles retrouvent un état plus stable.

⁴⁰⁹ H Arendt, *La crise de la culture*, 1954, Ed Gallimard, Paris, 1972, p 228.

⁴¹⁰ id, p250.

Bien entendu, l'apprentissage de compétences, même si ce mot est tendancieux, n'est pas incompatible avec l'éducation, s'il n'est pas le socle du gymnase. L'EPS doit prendre en charge la nécessité de transmettre, comme les autres disciplines scolaires. Reste, comme dit J Rossetto, à « faire le programme, mais pas sans l'imagination⁴¹¹ », qu'on accepte de s'éloigner des la « pédagogie de préalables⁴¹²», ainsi que le suggère Ph. Meirieu, et qu'on laisse une place à l'impossible des corps noués dans le langage ; cela semble jouable.

Cette recherche, entend présenter une alternative, qui serait susceptible, en étant mise à l'épreuve du temps et des terrains, non de penser instaurer l'ordre dans le gymnase, mais pour autoriser un ordre dans le gymnase. Cette nuance est, je crois, ce qui permet de prendre en compte le désir des sujets impliqués dans la relation d'enseignement.

Elle est ce qui impose de garder en mémoire, l'idée que ça puisse rater ! Mais, même si le ratage est de structure, il faut oser. Oser faire autrement, oser ne pas savoir. Cette condition est celle qui autorise, plus facilement, peut-être, à laisser aux élèves le bénéfice du doute. Ce doute dont Lacan disait qu'il « est l'appui de la certitude⁴¹³».

⁴¹¹ « Ecole, obstacles et inventions », Journée de rencontres Université St Denis, Paris XIII, 27 novembre 2004.

⁴¹² P Merieu, Préface de « Au Front de classes », Ed Talus d'approche, Bruxelles, 2005, p 7- 8.

⁴¹³ J Lacan, Le Séminaire livre XI Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, 1973-1974, Seuil, Paris, 1975, p 36.

4) PISTES DE TRAVAIL

4.1) Des perspectives pour s'entre dire en compagnie

4.1.1) Repenser le savoir de l'enseignant, autour du contingent

Les néo-titulaires dans les rencontres de parole trouvent une occasion pour ex-sister à leur fonction, à leur rôle de professeur, à coté des connaissances qui les ont « formées ». Cet écart, comme dit Gabrielle, certains n'osent pas l'essayer, car ne leur a peut-être pas été présenté le devoir « *de rebondir, de trouver des astuces* ». C'est le droit et le devoir de s'engager dans cette construction de son propre savoir y faire que signifiait le titre et le fond de l'article des cahiers pédagogiques « Rendre les néophytes néophiles ⁴¹⁴ ». Les rencontres dans la parole, proposées dans ce travail, tentent de faire toucher du doigt aux nouveaux enseignants le savoir du sujet. Celui qui semble plus recevable et plus reçu par les nouveaux élèves.

Le constat de l'impuissance que vivent les jeunes professeurs, embrouillés dans leur relation au savoir et dans leur relation aux élèves, engage peut-être à se souvenir de l'autre triangle pédagogique inventé par André Terrisse.

Quelque soit l'appui des professeurs d'UFRSTAPS, des formateurs IUFM, des tuteurs sur le terrain, les néo-titulaires désarmés devant des classes qui ne les laissent pas devenir professeurs comme ils le voudraient, se constatent "ne pas savoir savoir" dans l'urgence de la leçon. Ils vivent en d'autres termes que « le savoir transmettre est antérieur à la relation entre professeur et élève, et il se construit en cours de la relation, puisqu'il en est le but ⁴¹⁵ », dit A. Terrisse. Si dans leur esprit l'écart au « bon savoir, au savoir comme il faut » est délicat, leur élaboration participante au vent des élèves transparait pourtant dans ce que dit un professeur de son quotidien : « *on ne peut pas prévoir, ils sont en permanence en train d'improviser, on doit faire pareil* ». Ce qui ressort des groupes de parole, et qui peut peut-être expliquer certaines des réticences rencontrées, c'est que savoir y faire en face des classes n'a de sens que confronté à l'épreuve de la leçon.

⁴¹⁴ YF Montagne « Rendre les néohpytes néophiles », in Cahiers pédagogiques, N°435, Sept 2005, « Enseigner, un métier qui s'apprend ».

⁴¹⁵ A. Terrisse, op cit, p 118.

C'est différent et singulier selon les élèves, selon le professeur. Il est à chaque fois nouveau. En proposant des éléments génériques issus d'un cas, certains n'ont pas su peut-être, faute d'accompagnement sûrement, faire le pas empathique pour être concernés.

Le « savoir être prof » qui est au cœur de la rencontre défait le nouage de l'enseignement traditionnel tel que le représente le triangle pédagogique⁴¹⁶ (figure 2) mis sur la scène de l'EPS. L'invention et la formalisation d'André Terrisse (figure 1) offre le déplacement des termes du lien d'enseignement.

N'y aurait-il pas dans la rencontre avec les élèves quelque chose qui pourrait permettre de dire que « le troisième terme de la relation enseignant/apprenant n'est pas le savoir, mais l'épreuve (la leçon), moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité » et que « le savoir (transmettre) n'est pas un des termes de la transmission, il en est le cœur » comme le soutient A Terrisse à propos du combat de boxe.

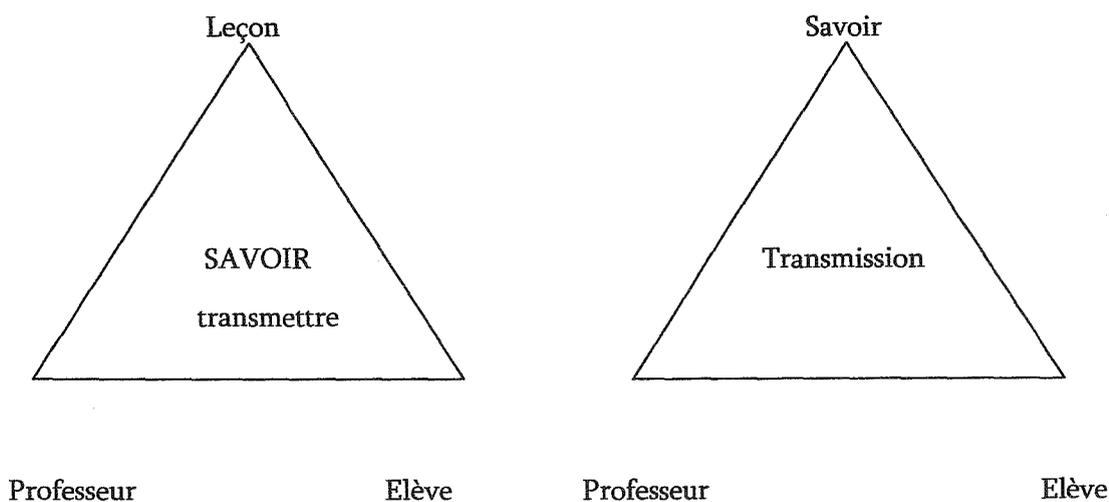


Figure 1

Figure 2

Ce schéma nouveau qui décrit les liens entre le boxeur, son entraîneur, le combat et le savoir « boxer, entraîner et manager un boxeur » pourrait peut-être exposer ce qui se noue dans la relation "élève/professeur/leçon/savoir transmettre". Dans les liens d'enseignement se jouent également le fait que le « savoir des professeurs n'a de sens que confronté à l'épreuve⁴¹⁷ » de la leçon.

⁴¹⁶ J Houssaye, Le triangle pédagogique, Petre Lang Collection, Berne, 1988.

⁴¹⁷ A Terrisse, Op cit, p 145.

Cette proposition ne serait-elle pas un départ pour penser à nouveau le rôle des formateurs et des conseillers dans ces moments frontières entre l'université et le monde professionnel ? N'y aurait-il pas quelque chose à pousser du côté de la formation et de l'information à l'écoute comme à la ponctuation des paroles entendues, pour que le savoir « comment faire avec les néo-titulaires » soit pris comme un savoir de méconnaissance. Comme celui qui alimente les leçons dans un gymnase, il ne dit pas toute la vérité. Il la cherche dans les mi-dires des moments de parole. Il accepte et tente de faire partager l'idée que à la vérité de chaque sujet ne correspond pas un savoir établi et recensé. Dans ces moments, où les rencontres avec les élèves sont dites et où sont repérées des points de butée dans l'entrée dans le métier de professeur, la présence d'un tiers n'est-elle pas indispensable ? Un autre qui, par l'expérience de parole qu'est la psychanalyse, s'est averti sur lui-même de ses effets. Un accompagnateur ne peut pas être un plus, mais bien un moins. Celui qui assume d'être le représentant du point de vide où la parole pourra circuler.

Donner la parole avec cette conception du savoir transmettre en filigrane conduit les professeurs à la rencontre avec un soi-disant Sujet Supposé Savoir qui accepte la responsabilité de ne pas savoir en connaissance de cause. C'est-à-dire, qui accepte d'être mis à cette place en sachant que rien ne le fonde ainsi, et qu'il va devoir se montrer, lui aussi, Sujet Sans Savoir. Dans ces groupes, les professeurs constatent, comme le dit Marie Hélène Brousse, que « le Sujet Supposé Savoir est, au contraire, un Autre qui est du savoir sans sujet ⁴¹⁹ ».

La relation qui est proposée dans les groupes de parole est organisée par la mise en présence de sujets sans savoir mais pas sans Autre. Luc Ria et Marc Durand ont raison, les enseignants apprennent des élèves. Gabrielle ne dit-elle pas, en tirant les conclusions de sa première rencontre difficile avec sa classe, « *dans un sens ils m'ont un peu donné une leçon* » ? Il faut alors se demander comment ne pas laisser les professeurs s'aguerrir tout seuls, tout en n'imposant pas un modèle dogmatique et obsolète.

4.1.2) Mutualiser les trouvailles et les expériences.

⁴¹⁹ MH Brousse, « Variations sur le cogito » in Revue « l'Envers de Paris, ECF » Numéro Hors série, « Des philosophes à l'envers », 2004, p 60

L'expérience, dit en substance Lacan, c'est ce qu'on ne peut pas imaginer. Comment, en effet, prévoir les effets d'une parole singulière sur un élève ou une classe ? Dans l'apaisement comme dans l'emportement rien ne semble pouvoir être, en ce domaine, sur et collectif. Si c'est bien dans "l'entre-dire" que peuvent se dénouer de choses autant que dans les questions et les réponses des accompagnateurs, tout se joue ou se déjoue, dans le singulier du cas.

Cependant, en envisageant de permettre à des néo-titulaires de rencontrer et d'échanger avec leurs collègues de l'année passée, ne pourrait-on pas envisager que des similitudes fassent écho, que des positions, des déplacements, d'avoir été entraperçus, soient envisagés ? Là encore, la position est délicate, car en incluant des professeurs dans un dispositif qu'ils n'ont pas réclamé, ne précède-t-on pas la demande ? N'impose-t-on pas quelque chose de ce qui n'est pas en prise avec le réel de l'autre ?

Pourquoi, dans cette logique de mutualisation des expériences, ne pourrait-on pas imaginer pour les néo-titulaires à venir, stagiaires de PLC2, étudiants de PLC1 et de Licence, de profiter de l'ancrage tenace de leurs aînés à leurs provinces respectives ? Les jeunes professeurs, en disant et organisant leur attachement à leurs régions d'origine ne pourraient-ils pas être moteurs et interlocuteurs d'un partenariat entre les UFRSTAPS et les IUFM de province et ceux des contextes moins faciles ? Entendre d'un pair le quotidien d'un collègue ZEP/sensible, de Paris ou de Seine St.-Denis et interposer ces paroles entre un fantasme d'étudiant et les discours de l'université, ne serait-il pas une voie en plus pour s'avertir du Réel et éviter des découvertes parfois sévères avec les élèves inédits.

Dans cette même veine, n'y aurait-il pas enseignement à construire en imaginant des rencontres entre ces nouveaux arrivants et les néo-retraités ?

De telles réunions sont à concevoir comme autant d'expériences, supportées par le propos de Lacan quand il dit « un savoir à passer par le compagnonnage fait autre fonction de maîtrise⁴²⁰ ».

4.1.3) Penser la joie des professeurs

Les néo-titulaires entendent jouir de leurs élèves mais ils en sont empêchés ; ils sont empêchés par l'objet même de leur jouissance, les élèves. Face à ce manque à jouir, semble surgir la ligne éthique de ces groupes de parole. Car il ne s'agit pas de contribuer à rendre

⁴²⁰ J Lacan, Autres écrits, Allocution sur l'enseignement, p 301.

les enseignants dépendants de l'accompagnateur. Il semble que cet écueil soit contournable en s'efforçant de les confronter à ce qui les anime, à ce sur quoi ils ne doivent pas céder. Faire appel à leur question singulière « Pourquoi êtes-vous professeur ? Qu'est-ce qui vous manque dans ce que vous imposent les élèves ? Qu'est-ce qu'il y a à lâcher pour être moins en souffrance ? » Il peut paraître sensé de penser que des conversations avec les professeurs vont dans un sens qui ambitionne de permettre qu'ils aperçoivent, dans le discours qui les modèle et dans la mise en lumière des positions d'où ils parlent, partie de leur propre question. C'est-à-dire, ce qu'ils désirent vraiment. On peut espérer, en s'aventurant dans la langue, entailler la loi du tout pédagogique qui dit en formation, d'une voix surmoïque, comment absolument transmettre, tout transmettre, rien que transmettre, et éloigne les professeurs de leur désir en leur faisant le confondre avec la volonté.

Cela engagerait à installer des moments où les professeurs peuvent être mis en position de se demander ce qu'ils désirent. « Est-ce que je désire vraiment être professeur ? Comment je désire l'être ? », sont des questions que l'on est en devoir d'au moins soumettre aux professeurs. L'éventualité de l'apparition de cette interrogation, parce qu'elle survient sans être dite, sans être dicible, au contact des élèves difficiles, et instaure une embrouille entre désir et volonté, ne serait-elle pas un des éléments qui rend certains professeurs aussi mal à l'aise dans leur fonction et dans leur être ?

Peut-être que les groupes de paroles seraient alors à construire comme une première petite marche vers un « désir décidé ». « Un désir qui passe à l'acte, qui veut, un désir qui devient volonté⁴²¹ », tel que le présente Estrelha Solano-Suarez. La volonté comme désir décidé c'est ce que Lacan appelle « un désir inédit ». Ne pourrait-on le prendre en écho des élèves inédits de ce travail ?

En répondant qu'une leçon réussie était pour elle celle où les élèves disent « *au revoir madame à la prochaine fois* », cette enseignante ne dévoilait-elle pas les bases d'un lien d'enseignement riche de rendez-vous possibles ? Un accompagnement responsable ne serait-il pas celui qui loin de déculpabiliser les enseignants, en soutenant la fausse piste des « conditions et des élèves difficiles », puisse les rendre responsables de ce qu'ils ont à vivre ? Peut-être faudrait-il alors mettre en exergue de cette forme de travail la recherche de la réponse à la question posée à d'autres par Lacan : « quelle joie trouvons-nous dans ce qui fait notre travail⁴²² ? ».

⁴²¹ Esthela Solano-Suarez, « Vouloir de qu'on désire », in : revue La cause Freudienne, N° 59 « Le bon usage de l'angoisse », Paris, Février, 2005, p 40 .

⁴²² J Lacan, Autres écrits, Allocution sur les psychoses de l'enfant, p 369.

4.2 Des tables rondes pour d'autres vues

Des tables rondes autour de « l'autre chose » de l'EPS, en effectif restreint, sans vocation de durée, avec ceux qui cherchent à faire face aux embarras de l'EPS, ne serait-elle pas une piste plus alléchante et plus féconde que des colloques et des positionnements/réponses par publications interposées ? Autour de thèmes précis, faisant actualité ou fondant le socle de la discipline, ne pourrait-on pas envisager que des choses se disent et que des tentatives de mise en place voient le jour ? L'objectif de ces réunions ne serait pas tant d'accumuler du savoir que de résoudre des problèmes. Proposer de tels moments autour du « *que fait Maxime ?* » inscrit sur son bulletin scolaire par exemple, ne permettrait-il pas que chaque participant se détermine et se déplace en fonction du mouvement des autres. Ces conversations praxiques pourraient être ce qui ferait joint face à la discordance des discours entendus dans les IUFM, ceux tenus par les professeurs, et ceux pensés par le législateur. Une telle logique ne serait-elle pas « EPS-témosomatique » ? N'offrirait-elle pas, autrement dit, des visées d'affrontement du réel par l'appui intersubjectif d'autres, par des détours en d'autres champs conceptuels ? De tels moments ne pourraient-ils pas être imaginés comme des espaces de transition d'une l'EPS en changement ? Ne serait-ce pas faire là, en traitant dans une sorte de hâte de l'après-coup, l'expérience d'un autre rapport au temps ? Une "expérienciation" du temps logique, dont parle Lacan, pour penser et faire face aux ratages croisés dans les gymnases ?

Ces conversations ne seraient-elles pas le procédé le mieux à même de faire évoluer ce qui en EPS fait office de "*Vergreifen*" Freudienne, de méprise. Méprise, peut-être ici entendue aussi bien comme incompréhension que comme mauvaise prise, comme prise fautive. Repenser dans cet entendement entre autre, l'adolescence, ne permettrait-il pas d'envisager le changement de discours à opérer pour voir autrement le rapport d'un sujet à son corps et aux pulsions et aux autres ? Entrevoir ce moment de la vie autrement que par le changement extérieur des codes sociaux, induites par les transitions décrites par JP Ollinger, mais aussi comme les parallèles de la turbulence pubertaire qui produit emportements et débordements, ne conduirait-il pas à considérer différemment le couple agressivité/violence ?

Autour de ce couple, ne faudrait-il pas discuter la position de l'EPS qui ne peut pas supporter, la négativité à l'œuvre dans la construction humaine, comme si la vie n'était faite

que des bons sentiments, comme si l'on pouvait trier les bonnes et les mauvaises émotions ? Avancer que la violence n'est justement pas un thème de réflexion, mais un passage à l'acte n'augurerait-il pas d'autres prises en charge possibles par l'EPS ?

N'y aurait-il pas à faire la différence entre violence et agressivité ? En servant du schéma L de Lacan ne pourrait-on pas penser la possibilité de faire apparaître que l'agressivité à aussi une partie positive que les pratiques physiques peuvent utiliser, mais aussi qu'à cause de l'importance du lien imaginaire à l'autre, elle fait partie de la structuration des élèves et des professeurs ?

Ces moments d'échange semblent pouvoir être des vecteurs susceptibles de construire des connaissances des élèves en s'appuyant sur la structure et non en relevant des intentions. Ainsi la place des filles dans le gymnase ne pourrait-elle pas être vue autrement. Entendre que l'école est « *l'a-faire* » des filles, le lieu où elles peuvent jouer le rôle de l'objet du désir pour les garçons ne changerait-il pas certains a priori ? Ce jeune professeur, en disant que ce qui importe à ses élèves filles, c'est « *leur corps, elle sont un corps qui doit être objet de désir. Il faut qu'elles soient regardées. Tout le temps, par tous les garçons... elles vont jusqu'à se frotter aux garçons. Elles sortent en soutien-gorge du vestiaire, pour se montrer, sous de faux prétextes. Elles veulent être des objets de désir. Elles veulent que ça !* ». Ne cherche-t-il pas à se situer par rapport à cela ? Ne demande-t-il pas que lui soient données les prémices d'une réflexion sur ce thème qui ne soit ni dualiste ni univoque ?

4.2-a) Aller au-delà du "ou/ou"

Le traitement des problèmes ou des difficultés que rencontre l'EPS se fait souvent dans une logique exclusive ou bien/ou bien. Ou l'autonomie ou la dépendance, ou les jeux ou l'apprentissage, ou la sévérité ou le laxisme, ou bien ou mal, ou juste ou faux, ou bon ou mauvais... Il est possible de proposer une conjonction, c'est-à-dire, un nouage au lieu de ce rejet. Il y a bien, dans la formation, à trouver une autre logique de pensée que celle qui fonctionne de façon univoque. La mise en dialectique d'acte et d'action, de désir et plaisir, ne serait-il pas non plus quelque chose à penser ?

Tout en s'attachant à ce que l'élève apprend, dans cette logique de binôme, ne pourrait-on se demander pourquoi oublie-t-on que l'école est aussi et en même temps un lieu de vie important ? Pourquoi ignore-t-on que les relations qui s'y tissent, entre enfants et avec les adultes, les rencontres qui s'y font vont avoir un impact très important pour

l'avenir ? Pourquoi ne pas définir l'école à la fois comme lieu de vie et d'apprentissage, même si les deux choses ne se recouvrent pas tout le temps ?

En intégrant ces deux ensembles qui se conjoignent sans se recouvrir comme les cercles d'Euler, on pourrait se poser la question de trouver des modalités d'articulation du fait que les enfants, les adolescents, aiment à la fois jouer et apprendre.

De la même façon, penser le malentendu des filles en EPS au regard des "mâles entendus" dans les gymnases ne permettrait-il pas de nouer ce qui résonne dans les enseignants d'EPS avec ce que les garçons apportent avec eux dans le gymnase mais qui sonne creux avec ce que les filles proposent ? N'y aurait-il pas alors tremplin pour s'engager à investiguer l'écart entre professeurs hommes et professeurs femme pour faire face à la rencontre éducative ? Là encore, sans fixer une EPS des enseignantes et une EPS des enseignants, ou une EPS des professeurs et une des élèves.

4.2-b) Penser l'a-rencontre

Dans la rencontre entre les partenaires de l'acte éducatif également, la logique du ou bien/ou bien, aboutit à l'exclusion du transfert et de la relation humaine. L'idéologie de l'autonomie permet-elle vraiment de considérer le lien d'influence entre adulte et enfant, entre « prof et élève » ? En tentant de penser séparément élèves et professeurs comme s'ils existaient comme catégories abstraites dans le ciel des idées, en dehors de la contextualisation réelle des lieux où ils se rencontrent, on stigmatise bons et mauvais élèves, bons et mauvais professeurs. On ne peut plus interroger le lieu de la rencontre. Cela devient « hors-sens », un réel impossible à penser, quelque chose de « *pas parlable* ».

Un certain nombre de professeurs d'EPS vivent leurs premières semaines de cours, depuis ce qu'ils sont, des sportifs qui doivent enseigner des APSA. Cette position les engage vers une rencontre avec les élèves qui a tout du match, de la rencontre sportive. De fait, puisque dans ce champ, il faut un gagnant et un perdant, leur credo est celui de l'affrontement. Mais il apparaît que les victoires comme les défaites ne sont pas réjouissantes autant qu'ils pourraient l'espérer parce qu'ils se rendent vite compte que, comme dit l'un d'eux, « *un jour on croit que c'est gagné et le lendemain ils sont infernaux. C'est dur à suivre* ».

En pensant que cette rencontre est celle de deux désirs et en l'orthographiant l'*a-rencontre*, en allusion à l'objet petit a de Lacan, l'objet du désir, ne pourrait-on pas envisager d'autres possibilités pour percevoir autrement *l'a-différence* entre filles et garçons, entre enseignants et enseignantes ? Cela ne permettrait-il pas d'accueillir autrement la différence que prennent les émergences du désir dans le gymnase ?

Dans cette rencontre marquée du désir, ne pourrait-on concevoir qu'en s'incluant dans le désordre qu'il constate, le professeur puisse penser le nouveau qu'il affronte non depuis la place du professeur, ou à la place des élèves, mais en faisant une place en lui à ce qui le surprend ? En ne cherchant pas à prendre position de façon extériorisée et manichéenne face aux élèves qui demandent le respect en étant irrespectueux, on s'engage peut être à entendre et à voir, dans leurs conduites, autre chose qu'une rupture. En s'incluant dans ce que disent et montrent les élèves, on peut envisager la demande cachée que révélait PH Lacadée en interprétant certaines actes d'adolescents : « Dites-moi qui je suis en me respectant. Vous me direz ainsi que je suis respectable⁴²³ ». Dans cet axe du lien entre transfert et respect quelque chose devrait pouvoir s'ouvrir, quelque chose qui prolongerait et interrogerait la "dépendance" dont parle JL UBaldi. Car on ne peut que regretter qu'il ne développe pas davantage cette orientation en précisant envers qui, dans quelle mesure, avec quels effets, cette « dépendance » doit se construire.

Le respect et son effet de réciprocité que demandent les élèves ne pourrait-il pas être pris comme un des noms du rapport à l'Autre ? On peut en effet penser que certains élèves, en étant irrespectueux, témoignent avant tout de leur manque de respect envers eux-mêmes. N'exigent-ils pas en demandant d'être respectés d'être considérés dans leur différence, comme Mme L a dit à Maxime e lui disant « *je te considère comme enfant* » d'être appréhendés dans leur incomparable et surtout dans leur nouveauté, pour pouvoir s'aimer eux-mêmes ? Faire alliance avec les élèves dans la langue, autour de positions différentes ne pourrait-il permettre à chacun, élève comme professeur, d'entraîner percevoir quelque chose de ce qui le cause et d'ainsi tenter de concrétiser son droit de vivre heureux ?

Prendre en compte ce qui ne relève pas du savoir scientifique dans l'*a-rencontre* pédagogique pour, selon la formule d'Heidegger, « s'exposer au vent de la chose » ne serait-il pas s'efforcer de tenir compte de la contingence comme élément permettant d'avoir des effets de réel dans une leçon ?

⁴²³ Ph Lacadée, op cit p 335.

Pour faire du gymnase un lieu de structuration du « vivre ensemble », ces perspectives sont à prendre comme autant de supports pour tenter autrement de ne pas laisser, ni les élèves, ni les professeurs cois. Elles envisagent que puisse se construire quelque chose pour ne pas entrer dans leur inévitable rencontre autour et dans le désir par le « coi, coi, coi !? », de Maxime, qui orthographié ainsi, veut dire « silencieux et immobile par crainte, prudence ou perplexité ».

CONCLUSION

« *A vérité nouvelle on ne peut se contenter de faire sa place, car c'est de prendre notre place en elle qu'il s'agit. Elle exige qu'on se dérange. On ne saurait y parvenir à s'y habituer seulement* »

J Lacan, L'instance de la lettre dans
l'inconscient, Ecrits, 1966, p 521.

Ce travail a tenté de montrer un peu de ce qui « se joue » dans la rencontre entre un élève et un enseignant en EPS quand « ça » ne se passe pas bien. Il a proposé un dispositif pour essayer de « désemparasser » la leçon quand le Réel insiste et insatisfait le maître et l'élève.

Les paroles singulières, recueillies auprès de professeurs néo-titulaires en EPS et auprès d'élèves inédits, ont été posées comme un paradigme de l'universel.

La présentation de cas a permis de voir la structure des sujets en jeu dans la relation pédagogique. Ces cas ont également autorisé à constater que s'impliquer dans la parole peut ne pas passer par les « *bilans où l'on parle* » d'Aliénore mais, au contraire, passer par l'acceptation silencieuse d'un déplacement « *sans trop rien dire* », de Gabrielle. De voir aussi qu'entre faire des bêtises en passant à l'acte violent comme Maxime, et faire des bêtises et « *trop parler* » comme Hanna, il y a l'inscription dans le langage de l'Autre.

C'est dans ce lien que la psychanalyse, qui a supporté ce travail, a joué son rôle. Son éthique propose que d'être accueillant à la causalité psychique peut être pertinent pour la relation d'enseignement. En mettant en œuvre des causeries entre professeur et élèves, quelque chose de ce qui cause les uns comme les autres, peut être entendu.

Cette orientation des pratiques et des formations reste encore à interroger, ne serait-ce que dans la façon dont elle peut être transmise et partagée. La formation au champ de connaissance de la psychanalyse ne peut se faire que dans la praxis, dans une mise en œuvre

qui, comme le dit F Imbert, « subvertit la méconnaissance instituée... ouvre le temps d'un devenir autre ...n'est nullement le moyen d'une fin qui lui serait extérieure ⁴²⁴».

Cela suppose d'accepter une connexion permanente entre les notions et les concepts et les faits qui les mettent à l'épreuve. Cela suppose certaines coupures avec les habitudes imaginaires et symboliques de l'EPS. Cela induit aussi de poser un regard critique sur les discours qui soutiennent les pratiques et les réflexions théoriques.

Dans cette dynamique, cette recherche se positionne comme un commencement, et pour cela, elle ne se boucle pas sur elle-même une fois la production faite, une fois la pratique accomplie. Elle est engagée et désire s'engager dans des mises en oeuvre qui ne me permettront pas, producteur d'une construction praxique, de me complaire dans la position de celui qui sait y faire avec, qui maîtrise, qui « assure trop » comme disent les élèves. Cette voie n'est pas celle dont est coutumière l'EPS, qui emprunte/empreinte plutôt des parcours où tout est clair et balisé par des connaissances solides, réfutables et doctes.

La psychanalyse permet de penser une EPS qui ferait appel, comme dit Ardoino, à l'intelligence du désordre. Cet axe est autre que celui de l'intelligence de l'ordre dont se réclame la démarche scientifique, et qu'appellent certains aujourd'hui de leurs vœux, notamment pour repenser les concours de recrutement en EPS. Ordre et désordre, là encore ne sont pas à opposer, ils sont à mettre en dialectique pour en préciser les impasses et les issues.

Au cours de ce travail, se sont présentés à moi obstacles et issues autour de l'usage de la clinique et du discours de la psychanalyse. Cela m'a notamment permis de voir qu'il y a un rapport précis à la théorie dans ce paradigme. L'usage du savoir et de son maniement, comme dit JD Nasio, réside dans l'habileté à « ne pas s'en servir ou plutôt à savoir ce qui n'est pas à faire⁴²⁵ ». Seuls les conseils et la lucidité de F Labridy m'ont tiré de l'angoisse du « pas à faire », seul son refus de la compromission m'a poussé vers l'enjambée, vers le « pas à faire », (ou à ne pas faire) pour ne pas avancer dans le psychopédagogique.

En acceptant de me séparer d'un peu de mon habitude d'usage du savoir et du pouvoir qu'il me confère, je me suis aperçu dans la position d'ex-istence, celle dont parle Lacan. Il me semble avoir touché du doigt cet extérieur-intérieur et d'avoir entraperçu un

⁴²⁴ F Imbert, *Vers une clinique du pédagogique*, Ed Matrice, Vigneux, 1992, P 106.

⁴²⁵ JD Nasio, Conférence non publiée, « L'image du corps », Hôpital Tenon, 24 septembre 2005.

peu, dans la construction de ce travail, la portée de ce que Ernst Bloch nomme le « projet d'espérance ». L'attente en mouvement dans la crainte et l'espérance de l'échec comme de la réussite, des propositions émises.

Les propositions émises, les pistes relevées, les manques soulignés, sont l'ossature d'une autre solution pour l'EPS, une autre voie pour assumer la tâche d'éduquer des enfants autour des pratiques physiques. L'aspect moteur, a proprement parler, la jubilation offerte par l'engagement dans les APSA, n'ont été abordés ici que comme des éléments amplifiant certains embarras. Les faits du corps déjouent encore plus le jeu de l'école, mais ils n'en sont pas dissociés. Le postulat de ses pages, soutenu par les observations cliniques, avance que les difficultés en EPS sont avant tout un échec dans la rencontre langagière. Une preuve des effets du malentendu pédagogique.

C'est en cela que l'éducation Physique de la Parole, telle qu'elle a été présentée, est une Education Physique de l'Ecoute et aussi une éducation physique du corps et pas seulement du physique. C'est en écoutant professeurs et élèves et en intégrant que les conduites des élèves sont le fait de « parlêtres », qu'a été pointée l'évolution de l'EPS. C'est de cette position qu'a pu être envisagé de considérer autrement ce qui agite les élèves. Leur impossible est le difficile des professeurs, car c'est bien dans la rencontre que se dévoile ce qui bloque. Et c'est bien le manque à dire cette rencontre, son inédit, qui inquiète et perturbe.

Les enseignants et les élèves, faute de nouveau, ne peuvent que plonger dans le désarroi du manque de discours de l'Autre. Ces pages sont une tentative pour poser des signifiants qui leur diraient un peu de ce qu'ils sont, et par conséquence, de ce qu'ils valent.

Ce travail se propose d'envisager et d'aider à faire en sorte qu'un professeur puisse « adopter sa responsabilité », comme dit Eric Laurent, en face des élèves. Cette responsabilité me semble être incarnée par le fait d'être en cours, aussi, pour permettre que les élèves, en sachant qu'ils peuvent être entendus, puissent élaborer quelque chose de leur demande. A l'image de ce qui engage la mienne dans les groupes de paroles entre professeurs, cette responsabilité des professeurs dans les leçons, me semble être celle qui doit proposer un espace où le sujet peut échanger quelque chose de sa jouissance contre le désir de rencontre reconnu chez l'Autre. Dans ce troc se joue le pari de l'inversion des sigles PPDA/ADPP⁴²⁶, qui affirme avec Lacan que le désir est la loi du sujet. Une telle proposition

⁴²⁶ Préserver la Place du désir dans les Apprentissages / Au-delà du principe de Plaisir.

engage sûrement à réfléchir au comment passer d'une éthique des intentions à une éthique des conséquences dans le gymnase.

En donnant la parole aux élèves et aux enseignants, de façon accompagnée, ces pages ont présenté une alternative pour donner un autre son aux « petites pulsions », aux « bêtises », au « quoi, quoi, quoi », au « parler, parler, parler » des élèves, comme au « ça ne veut rien dire » ou au « ils ne sont pas vrais ces élèves » des professeurs. Dans cet autrement, se cherche en EPS, un comment « relier le symbolique comme lieu de vérité au réel comme lieu de savoir⁴²⁷ », tel que le présente Philippe Julien.

En imaginant un cadre institutionnel pour couvrir de mots ce qui ne peut se découvrir, ces pages invitent à refuser les rendez-vous manqués qui émaillent l'EPS et l'école, tant pour les professeurs que pour les élèves.

La vertu d'un cadre institué pour accueillir les paroles des uns et des autres pourrait faire contrepoids au manque de reconnaissance de leur désir et terreau à leur désir de reconnaissance. La psychanalyse, qui a soutenu ce travail, prévient de la nécessité de poser un cadre fait pour être débordé, et explique que le manque ne peut être comblé. Cependant, il me semble inévitable de passer par quelque chose de ritualisé, d'instauré, telles qu'ont été présentées conversations et discussions. Pour éviter de penser en rond et concevoir ensemble, comme disait F Labridy lors de son « jubilé », « ce qu'il y a encore à rendre possible ».

L'enjeu d'une telle conception pourrait être de clarifier, entre autre, la place à tenir pour le maître.

Cette place est conçue ici, comme celle de la mise en pratique de la loi DU symbolique et pas (seulement) de la loi du symbole comme le propose, par exemple, Christine Garsault avec ses « épreuves solennelles⁴²⁸ ». Ces moments, dont j'use dans mon gymnase, me semblent importants s'ils sont inclus dans la prise en compte de « l'autre chose » de l'EPS dont parle Méard et Klein. Dans « ce qui prend en compte la façon dont les élèves s'engagent dans l'EPS et qui relève de savoirs mal identifiés⁴²⁹ », dans ce qui « permettrait de mettre des mots sur l'implicite... et qui dépend des enseignants eux-mêmes

⁴²⁷PH Julien, Pour lire Jacques Lacan, 1985, Epel, Paris, 1990, p 144.

⁴²⁸ op cit, p 133-136.

⁴²⁹ G Klein, JA Meard, Les programmes d'EPS, in : Revue EPS N°291 Sept 2001, Ed Revue EPS, Paris.

dans leur face à face avec les élèves ». L'autre chose de l'EPS est-elle abordable autrement que par le passage par la langue ? Est-elle questionnable uniquement autour de la recherche de sens ?

La psychanalyse se propose d'envisager un traitement de cet autre chose qui n'a pas de sens et qui insatisfait, non en lui donnant du sens mais en le traitant à partir du non sens, c'est-à-dire, à partir de la recherche de signifiants maîtres dans ce que disent et font élèves et professeurs. Autour de ce qui se joue dans la langue pour chaque sujet, on peut envisager de faire vivre la fonction d'enseignant, en assumant la dimension « vivante » et scolaire de l'EPS qui est d'aider les enfants à grandir. Endosser l'habit du maître subtil, décrit par Lacan, semble un moyen pour jouer un rôle dans cette direction auprès des élèves. Les professeurs que j'ai rencontrés et qui s'y sont engagés ont compris qu'on ne devient professeur que par les élèves. On ne peut que « d'eux venir » professeur.

Tout ce qui a été avancé ici n'est en vérité... qu'un essai de réponse au sujet d'agrégation interne d'EPS de 1996 qui demandait : « *Sur quelles données scientifiques et didactiques l'enseignant d'EPS peut-il s'appuyer lors de l'élaboration de contenus d'enseignement pour préserver la place du désir dans les apprentissages ?* ».

L'usage de la parole a été la caryatide de ma réponse. Ce choix issu de la théorie psychanalytique devient par sa praxis un élément qui oriente la didactique, en se posant non comme contenu d'enseignement mais comme contenant d'enseignement.

La parole donnée est concevable comme répartie à la question du sujet et moyen pour préserver quelque chose du désir, parce que, comme le dit la psychanalyse, le désir se satisfait du signifiant. Cela ne veut pas dire que le désir à passer par le signifiant se comble totalement mais qu'en y passant il y trouve son « conte ». Lacan, lui-même, avertissait du fait que ce choix n'est ni pérenne ni complétant, en disant « je ne trouve pas du tout que le langage soit la panacée universelle⁴³⁰ ».

La réflexion que j'ai amorcée il y a dix ans autour du désir m'a conduit, de façon plus ou moins lucide, en tant que professeur d'EPS et formateur de professeur d'EPS, à me poser

⁴³⁰ J Lacan, la troisième, conférence au congrès de Rome, 31/10/74, 03/11/74, Paru in Lettres de l'Ecole freudienne, N° 16 1975, p 177-203.

souvent la question, en amont du sujet d'agrégation « que fais-tu de ton désir ? ». Comme pour garder en boussole la gageure posée par Lacan de « ne pas céder sur son désir ⁴³¹».

L'éthique du désir de Lacan n'est pas un hédonisme ou une indulgence. Elle ne laisse pas d'excuse au sujet, pas même celle d'avoir à faire son devoir. Elle s'attache à ne pas laisser le sujet, de concessions en concessions, délaissier de son désir au profit de la mode, de la morale, de la norme, du « bien pensant » ou du « c'est comme ça ». Ce travail s'est engagé à mettre cette idée en mots.

Il aurait certainement fallu approfondir quelques points, en éclaircir d'autres, pour que ce travail ait une autre valeur universitaire. L'incomplétude de ces pages se justifie par le cadre même de leur existence et parce qu'elles ont été écrites dans la hâte. Cet empressement est dû à un manque de méthode peut-être mais surtout par résistance. Pour m'y mettre il a fallu franchir le pas du « di-gé-ré » au « ré-di-gé ». L'anagramme m'a longtemps effrayé tant je voyais loin du livre à la feuille. Pourtant, ce ne sont qu'avec des mots offerts à la lecture que quelque chose a pu exister de ce temps de mon parcours. Avoir écrits ces pages, comme dit Maxime, « *ça ma changé* », ne serait-ce qu'en ayant réussi un peu à m'entendre.

En cherchant à dire, en l'ayant vécu et entendu, qu'en EPS on ne peut pas faire autrement que de changer de refrain, il semble envisageable de dépasser la croyance qui veut que dans les gymnases, « les petites chevilles vont [pour toujours aller] dans les petits trous ⁴³²».

Ce travail « en parole ensemble » avec les professeurs, autour et depuis le gymnase, qui a été présenté et que Françoise Labridy a un jour nommé un « accompagnement », permet d'éclairer la position à soutenir quand on est professeur. Mais en deçà de l'avertissement, de l'impossible place, se joue la place de « l'un possible » ! Car, tant dans les cours que dans les formations, cet « accompagnement » énonce l'impératif que les nouveaux professeurs, avec les élèves inédits, soient « commencement et commenceurs ⁴³³», et que se soit d'eux que vienne la découverte « qu'enseigner n'est pas seulement une action mais aussi un acte⁴³⁴ ».

⁴³¹ J Lacan, Le Séminaire livre VII, L'éthique de la psychanalyse, 1959-1960, Seuil, Paris, p370.

⁴³² J Lacan, id, p123.

⁴³³ H Arendt, La crise de la culture, 1954, Gallimard, Paris, 1972, p 222. Rendre les néohpytes néophiles », in Cahiers pédagogiques, « Enseigner, un métier qui s'apprend », N°435, Sept 2005,

⁴³⁴ YF Montagne, Rendre les néohpytes néophiles », in Cahiers pédagogiques, « Enseigner, un métier qui s'apprend », N°435, Sept 2005,

Cette « thèse » est, au final, à prendre comme une étude, au sens architectural du terme, pour participer à un mouvement de l'EPS qui rendrait possible d'être professeur en synergie entre la loi de l'école et la loi du désir, en ayant, comme dit Noëlle De Smet, « conscience fière ». Position intéressante après tant de lignes autour de l'inconscient...

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRIEU Bernard ; Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation pédagogique désincarnée, in revue Le Télémaque, N° 25 « Les lieux du corps », Ed PU de Caen, Caen, 2004
- ALAIN, Propos sur l'éducation, 1932, PUF, 1990,
- ANSERMET François ; Clinique de l'origine, Ed Payot, Lausanne, 1999
- ANZIEU Didier ; Le groupe et l'inconscient, 1975, Ed Dunod , Paris,1999
- ARENDT Hannah ; La crise de la culture, 1954, Ed Gallimard, Paris, 1972
- ARENDT Hannah ; Condition de l'homme moderne, 1958, Ed Calmann-Levy, Paris, 1961
- ASSOUN Pierre Laurent ; Le vocabulaire de Freud , Ed Ellipses, Paris 2002
- BACHELARD Gaston ; La formation à l'esprit scientifique, 1938, Ed Vrin, Paris,1967
- BARBIER Robert. ; La recherche-action dans l'institution éducative , Ed Bordas, Paris,1977
- BARTHES Roland ;Mythologies, Ed du Seuil, Paris, 1957
- BATAILLE ; L'expérience intérieure, Œuvres complètes II, Gallimard, 1973
- BENATOUÏL, Thomas, Matrix, machine philosophique, Ed Ellipses, 2003
- BENONY Herve ; L'entretien clinique , Ed Dunod, Paris,1999
- BLANCHET Alain et Coll, Les techniques d'enquête en science sociales, Ed Dunod, Paris, 1987
- BORIE Nicole; « Désir et savoir : désir de savoir », in Bulletin de l'association de la Cause Freudienne Rhône-Alpes, N° 7, « Par Lettre » Ed Steinmann, Grenoble, 1998
- BOUET Michel ; Les motivations des sportifs, Ed Universitaires, Paris, 1969
- BOUHSIRA JACQUES et PARAT Hélène ; L'Affect, N° spécial de la revue Monographies de psychanalyse, Ed PUF, Paris, 2005
- BOURINEAU Marianne ; « Mise en place de la conversation » in, brochure 2000-2001 CIEN, Institut du Champ Freudien
- BREUER Joseph, Freud Sigmund ; Etudes sur l'hystérie, 1895, Ed PUF, Paris
- BROHM J-Marie (sous la direction de) ; Quel corps, Ed de la Passion, Paris, 1986
- BROUSSE Marie-Hélène, LABRIDY Françoise, TERRISSE A, SAURET Marie-Jean ; Sports, psychanalyse et science , Ed Puf, Paris, 1997
- CAILLOIS Roger ; Les jeux et les hommes, Ed Gallimard, Paris, 1958
- CANGUILHEM Georges ; Le normal et le pathologique, 1966,Ed PUF, Paris 1972

CARRALP Evelyne, GALLO Alain ; Dictionnaire de la psychanalyse et de la psychologie , Ed Milan, Paris, 1999

CHARLOT, BAUTIER, ROCHEX, « Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs », Armand Collin, Paris, 1993

CHILAND Colette ; L'entretien clinique ,Ed PUF, Paris1983

CICCONE Albert ; L'observation clinique , Ed Dunod, Paris1998

CIFALLI Mireille et IMBERT Francis; Freud et la pédagogie , Ed PUF, Paris1998

CORDIE Anny ; Le malaise chez l'enseignant , Ed Seuil, Paris,1998

DAVISSE Annick ; turbulences des garçons, simulacre des filles , in Revue Dialogue N°82, savoirs du corps, 1995

DELANDSHEERE Guy ; La recherche expérimentale en éducation / Ed UNESCO, 1982

DELORME Charles ; De l'animation pédagogique à la recherche-action Ed Chronique Sociale, Paris,1982

DELIGNERES Didier , DURET Pascal ; Lexique thématique en STAPS ,Ed Vigot, Paris, 1995

DELIGNERES Didier, GARSULT Christine, Libres propos sur l'éducation physique, ED Revue EPS, Paris, 2004

DE SMET Noëlle ; Au Front de classes, Ed Talus d'approche, Bruxelles, 2005

DEVELAY M, Donner du sens à l'école, Ed ESF, 1996

DIATKINE Gilbert ; Jacques Lacan, Ed PUF, Paris, 1997

DOLTO Françoise ; L'image inconsciente du corps , Ed Seuil, Paris,1984

DOLTO Françoise ; La cause des adolescents , Ed Robert Laffont, Paris, 1988

DUBET François, Les lycéens, Ed du Seuil, Paris, 1991

DUFOUR Dany-robert ; L'art de réduire les têtes, Ed Denoël, Paris, 2003

DURAND Marc ; Chronomètre et survêtement , Ed Revue EPS, Paris, 2001

EHRENBERG Alain ; Les guerres du sujet, in revue esprit N°309, novembre 2004, p74-85

EHRENBERG Alain ; Le sujet cérébral, in revue esprit N°309, novembre 2004, p129-155

FAGES Jean-Baptiste ; Histoire de la psychanalyse après Freud , Ed Privat, Paris, 1976

FAGES Jean-Baptiste ; Comprendre Jacques Lacan, Ed Dunod, Paris1997

FILLOUX Janine ; Du contrat pédagogique , Ed l'Harmattan, Paris 1976

FILLOUX Jean-claude ; Champ pédagogique et psychanalyse , Ed PUF, Paris 2000

FOUCAULT Michel; La naissance de la clinique ,Ed Gallimard, Paris, 1963

FOUCAULT Michel; Les mots et les choses ,Ed Puf, Paris, 1966

FOUCAULT Michel; Surveiller et punir 1963 ,Ed Puf, Paris, 1963

FORRESTER John ; Freud, baromètre du XXème siècle , in revue esprit N°309, novembre 2004, p86-107

FREUD Anna ; Le normal et le pathologique chez l'enfant , Ed Gallimard, Paris, 1968

FREUD Sigmund ; L'interprétation des rêves , 1900, Ed PUF, Paris, 1967

FREUD Sigmund ; Psychopathologie de la vie quotidienne, 1904, Ed Payot, Paris, 2001

FREUD Sigmund ; Trois essais sur la théorie sexuelle , 1905, Ed Gallimard, Paris, 1987

FREUD Sigmund ; Totem et tabou, 1913, Ed Payot, Paris,1986

FREUD Sigmund ; « Sur la psychologie du lycéen » 1914, Résultats, idées problèmes I , Ed PUF, Paris, 1984

FREUD Sigmund ; « Une difficulté de la psychanalyse » 1917, in, L'inquiétante étrangeté et autres essais, Ed Gallimard, Paris, 1985

FREUD Sigmund ; « L'inquiétante étrangeté », in, L'inquiétante étrangeté et autres essais, Ed Gallimard, Paris, 1985

FREUD Sigmund ; Au-delà du principe de plaisir, 1920, Ed Payot, Paris, 1971

FREUD Sigmund ; Psychologie des foules et analyse du moi, 1921, Ed Payot, Paris, 1981

FREUD Sigmund ; Le Moi et le Ça , 1923, Ed PUF, Paris, 1993

Freud,Sigmund ; Psychanalyse et libidothérapie, 1923, Gesamelte Werke, 18 Vol, Ed Imago, Londres, 1940-1952, p 211-235,

FREUD Sigmund ; Cinq leçons sur la psychanalyse ,1924, Ed Payot, Paris,1966

FREUD Sigmund ; Inhibition, symptôme, angoisse,1926, PUF, Paris, 1993

FREUD Sigmund ; Malaise dans la civilisation , 1929, Ed Puf, Paris,1994

FREUD Sigmund ; Malaise dans la culture , 1929, Ed Puf, Paris,1995

FREUD Sigmund ; Cinq psychanalyse, Ed Puf, Paris,1954

FREUD Sigmund ; Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse1933, Ed Folio, Paris,1987

GANTHERET François; Psychanalyse de l'EPS, in : Revue Partisans N° 43, 1968

Guéguen Pierre Gilles, « Éléments pour l'analyse du symptôme » revue La cause freudienne, N° 49, Novembre 2001, « l'Obscur de la jouissance », p 99

GRENN André ; Le discours vivant ; la conception psychanalytique de l'affect, Ed PUF, Paris,1973

JURANVILLE Alain ; Lacan et la philosophie, Ed PUF, Paris,1984

JULIEN Philippe ; Pour lire Jacques Lacan, 1985, Ed EPEL, Paris, 1990

IMBERT Francis ; Vers une clinique du pédagogique, Ed Matrice, Vigneux, 1992

KANT Emmanuel ; Critique de la raison pratique, textes choisis par Claude Khodoss, Ed PUF, Paris, 1956

KAUFMANN Pierre , L'apport Freudien, éléments pour une encyclopédie de la psychanalyse, Ed Bordas, Paris, 1993

KLEIN Gilles, MEARD Jacques -André ; Les programmes d'EPS, in : Revue EPS N°291 Sept 2001Ed Revue EPS , Paris

KLEIN Mélanie ; La psychanalyse des enfants, 1959, Ed Puf, Paris,1981

LABRIDY Françoise ; Les entretiens théories et méthodes Non publié, 1998

LABRIDY Françoise ; L'éducation du physique par le sport, in : Dossier EPS N° 29, Revue EPS, 1995

LABRIDY Françoise ; Apprendre est-ce donner du sens ,Non publié

LABRIDY Françoise ; Les métiers impossibles :éduquer, gouverner analyser, entraîner , A publier,in : Revue Poinçon ACF de Clermont-Ferrand, 2003

LABRIDY Françoise ; La construction des savoirs en STAPS, Non publié, 1996

LABRIDY Françoise ; Le plaisir du mouvement chez Freud, in :4^{ème} Colloque « Sport et Psychanalyse », 1991

LABRIDY Françoise ; « Pourquoi on m'a née fille ? les adolescents face à l'énigme du corps», in :Revue Lune N° 16, juillet 2001

LACADEE Philippe ; « Le pari de la conversation » in : brochure 2000-2001 CIEN, Institut du Champ Freudien

LACADEE Philippe ; « Le malentendu de l'enfant » Ed Payot Lausanne, 2003

LACAN Jacques ; « le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je », in : Ecrits, 1949, Ed Seuil, Paris, 1966

LACAN Jacques ; Le séminaire, Livre V, Les formations de l'inconscient, 1958, Ed Seuil, Paris, 1966

LACAN Jacques ; Le Séminaire Livre X, L'Angoisse 1962-63, Ed Seuil, Paris, 2004

LACAN Jacques ; Le transfert, Le Séminaire, Livre VIII, 1961, Ed Seuil, Paris, 2001

LACAN Jacques ; Ecrits, Ed du Seuil, Paris, 1966

LACAN Jacques ; Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse , Le séminaire LivreXI, 1964-65, Ed Seuil, Paris, 1973

LACAN Jacques ; « Psychanalyse et médecine », in : Compte rendu de la table ronde tenue le 16/02/1966 à la Salpêtrière

LACAN Jacques ; le séminaire livre XVII ; L'envers de la psychanalyse, 1970, Ed Seuil, Paris 1991

LACAN Jacques ; Autres écrits 1953-1973, Ed Seuil, Paris,2001

LACAN Jacques ; Télévision 1974, Ed Seuil, Paris

Lacan Jacques, "La troisième", conférence au congrès de Rome, 31/10/74, 03/11/74, Paru in Lettres de l'Ecole freudienne, N° 16 ? 1975, p 177-203

LACAN Jacques ; Encore, Séminaire XX 1972-73, Ed Seuil, Paris, 1975

Lacan Jacques, , Le Séminaire livre II, Le moi dans le théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse, 1954-1955, Ed du seuil, Paris, 1978, p 284

LACAN Jacques ; L'éveil du printemps in, Revue Ornicaire N°39 / 1986

LACAN Jacques ; Des noms du père, Ed Seuil, Paris, 2005

LACAN Jacques ; Le séminaire, Livre X :L'angoisse, 1962-1963, Ed du seuil, Paris, 2004

LACAN Jacques, Avis au lecteur japonais, Bulletin de l'Association freudienne, N°6, 1984

LACAN Jacques, Le Séminaire livre XXII, « RSI » 1974-1975, in Revue Ornicaire, N° 2 à 17-18

LAPLANCHE Jacques et LECLAIRE S, L'inconscient, une étude psychanalytique, Ed Desclée de Brouwer, 1966

LAPLANCHE Jean et PONTALIS J-B (sous la direction de Daniel LAGACHE) ; Vocabulaire de la psychanalyse Ed Puf, Paris, 1967

LAGACHE Daniel ; La psychanalyse, 1955, Que sais je n°660, Ed Puf, Paris, 1999

LAURENT Eric ; « L'abandon de l'Autre et l'inscription du symptôme », in, brochure 2000-2001 CIEN, Institut du Champ Freudien

LEBOVICI Serge ; Empathie dans le contre transfert, in Revue française de psychanalyse, LVIII, N° Spécial, 1994

LE BRETON David ; Passions du risque, Ed Métailié, Paris, 1996

Leclair Serge, « La réalité du désir », revue La psychanalyse, N° 4, 1957

LEGUIL François ; Conférence sur « La clinique des psychoses avec Freud et Lacan », présentée à Rouen en Juin 1988

LEVI-STRAUSS Claude ; « Introduction à l'œuvre de M Mauss », in Sociologie et anthropologie, Ed PUF, Paris, 1950

LEVINE Eva et TOUBOUL Patricia ; Le corps, Ed Flammarion, Paris, 2002

LOMBARD Jean

MAUCO Georges ; Psychanalyse et éducation, 1968, Ed Flammarion, Paris, 1993

MAUSS Marcel ; Sociologie et anthropologie, Ed PUF, Paris, 1950

MAYER Andréas ; L'histoire collective de l'interprétation des rêves de Freud, in revue esprit N°309, novembre 2004, p108-129

MEARD Jacques, BERTONE Stefano, « le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves », dossier Revue EPS N° 38, Ed Revue EPS, Paris, 1998

- MIJOLLA (de) Alain, Dictionnaire international de la psychanalyse, Ed Calmann-Levy, Paris, 2002
- MILLER Jacques-Alain ; Remarques sur le passage à l'acte, in : Revue actualité Psychiatrique N° 1, 1988
- MILLER Jacques-Alain ; Le réel est sans loi, in : Revue la cause freudienne, N° 49, « L'obscur de la jouissance », Paris, Novembre 2001
- MILLER Jacques-Alain « Lacan avec Kant » in Lakant, Ed Collection Rue Huysmans, Paris, 2003
- Miller Jacques-Alain (sous la direction), « l'os du problème », in Lakant, Coll Rue Huysmans, Ed Navarin-Seuil, Paris, 2003
- MILLER Jacques-Alain ; Introduction à la lecture du séminaire L'angoisse, in : revue La cause Freudienne, N° 59 « Le bon usage de l'angoisse », Paris, Février 2005
- MILLER Jacques-Alain , Conférence faite à Commandatuba, IVème congrès de l'AMP, Bahia Brésil, 2004
- MILNER Jean-Claude, les Noms indistincts, Paris, Seuil, 1983
- MISSOUM Guy , THOMAS Raymond ; Psychologie à l'usage des STAPS , Ed Vigot, Paris, 1998
- MOITESSIER Bernard ; La longue route, 1969, Ed Arthaud , Paris 198
- MONTAGNE Yves Félix ; « Rendre les néohyptes néophiles », in Cahiers pédagogiques, « Enseigner, un métier qui s'apprend », N°435, Sept 2005,
- MONTAGNE YvesFélix ; « SK8, la rue pour des corps », in Terre de CIEN, « Sport/ pas sans l'Autre » N° 15, Mars 2005
- MONTAGNE YvesFélix, Sonia LEHIR ; « Entretien avec Fabien Galtier », in Terre de CIEN, « Sport/ pas sans l'Autre » N° 15, Mars 2005
- MONTAGNE YvesFélix ; « La chance d'une désillusion », in Cahiers pédagogique, N° 441, Mars 2006, « EPS embarras inventions »
- MONTAGNE YvesFélix ; « Entretien avec Alain Hébrard », in Cahiers pédagogique, N° 441, Mars 2006, « EPS embarras inventions »
- NASIO Juan-David ; L'inconscient à venir, Ed Christian Bourgeois, Paris, 1980
- NASIO Juan-David ; Les yeux de Laure, Ed Aubier, Paris, 1987
- NASIO Juan-David ; Enseignement de sept concepts cruciaux de la psychanalyse, Ed Payot, Paris, 1988
- NASIO Juan-David ; Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan, 1992, Petite bibliothèque Payot, Paris, 2001
- NASIO Juan-David ; L'hystérie, ou l'enfant magnifique de la psychanalyse, Ed Payot, Paris, 1995
- PALOMERA Vicente ; Corps et symptôme, in : revue La cause Freudienne, N° 50 « Réinventer la psychanalyse », Paris, Février 2002
- PARLEBAS Pierre ; Activités physiques et éducation motrice, Ed Revue EPS, Paris, 1976
- PARLEBAS Pierre ; Lexique commenté en science de l'action motrice , Ed INSEP, Paris, 1981
- PIAGET Jean ; Six études de psychologie , Ed Denoël, Paris, 1964

POMMIER Gérard ; Comment les neuro sciences démontrent la psychanalyse, Ed Flammarion, Paris,2004

PORGE Eric ; Jacques Lacan, un psychanalyste, Ed Eres, Paris, 2000

POUSSIN Gérard ; La pratique de l'entretien clinique , Ed Dunod, Paris, 1994

Pujade –Renaud Claude ; Les voies non verbales de la relation pédagogique, Ed ESF, Paris,1976

PUJADE –RENAUD Claude ; Le corps de L'élève dans la classe, Ed ESF, Paris,1983

PUJADE –RENAUD Claude, Le corps de l'enseignant dans la classe, Ed ESF, Paris, 1983

QIVY Raymond et VAN CAMPENHOUDT Luc ;Manuel de recherche en sciences sociales, Ed Dunod, Paris, 1994

RECOPE Michel (et coll.) ; L'apprentissage , Ed Revue EPS, Paris, 2001

RESWEBER Jean pierre ; La recherche-action, Que sais-je N° 3009, Ed PUF, Paris, 1995

REVAULT D'ALLONES Claude ; La démarche clinique en sciences humaines , Ed Dunod, Paris, 1989

REY Alain (sous la direction de) ; Dictionnaire historique de la langue française ,Ed Le Robert, Paris, 2000

RIA Luc (et coll.) ; Les émotions, Ed Revue EPS, Paris, 2005

ROCHEX Jean-Yves ; Le sens de l'expérience scolaire, Ed PUF, Paris, 1995

ROUDINESCO Elisabeth et PLON Michel, Dictionnaire de la psychanalyse , Ed Fayard, Paris, 1997

ROUZIES CLAUDE ; « La mise en œuvre des nouveaux programmes d'EPS » , in Revue EPS N° 260de septembre-octobre 1997

SAURET Marie-Jean ; La psychologie clinique, histoire et discours. De l'intérêt de la psychanalyse , Ed Presse Universitaire du Mirail, Toulouse,1995

SCHMIDT Véra, REICH Annie ; Pulsions et éducation sexuelles du corps, (1921), Union Générale d'Editions, Paris, 1979

ESTHELA SOLANO-SUAREZ, « Vouloir de qu'on désire », in : revue La cause Freudienne, N° 59 « Le bon usage de l'angoisse », Paris, Février 2005

SOLLERS Philippe ; Dictionnaire de la psychanalyse, Encyclopédia Universalis, Ed Albin Michel, Paris, 2001

TERRISSE Alain, LABRIDY Françoise ; Imaginaire, réel, symbolique et acte sportif, in : Dossier EPS N° 10 , Ed Revue EPS, Paris,1990

UBALDI Jean-Luc, Dossier EPS N° 64, « L'EPS dans les classes difficiles », Ed Revue EPS, Paris, 2006

VIGARELLO Georges , PUJADE RENAUD Claude ; «Eléments pour une approche clinique en EPS », in Revue EPS N° 129 / 130, Paris, 1975

VINCIGERRA Rose Paule, « Marx pas sans Lacan », in Revue « l'Envers de Paris, ECF » Numéro Hors série, « Des philosophes à l'envers », 2004,

WALLON Henri ; L'enfant turbulent, Ed Félix Alcan, Paris, 1925

WALLON Henri ; L'évolution psychologique de l'enfant, 1941, Ed Armand Colin, Paris, 1968

WEDEKIND Frank ; L'éveil du printemps, 1891, Ed Gallimard, Paris, 1974

Revue EPS, « La revue interroge Françoise Labridy », N° 320, Juillet 2006, Ed
Revue EPS, Paris

PROGRAMME D'EPS pour la classe :

de 6^{ème}, Cycle d'adaptation BO n° 29 / 18 Juillet 1996

de 5^{ème} 4^{ème}, Cycle Central BO n° 1 / 13 Février 1997

de 3^{ème}, Cycle d'orientation BO n° 10 / 15 octobre 1998

de 2^{de}, BO n°6 / 31 Août 2000

de 1^{ère}, Terminale, Cycle BO n°5 / 30

Août 2001

PROGRAMME D'EPS pour l'école primaire :BO N° 1, 14 février 2002

Ecole maternelle

Cycle des apprentissages fondamentaux

Cycle des approfondissements

LOI D'ORIENTATION SUR L'EDUCATION, loi N° 89-486 du 10 juillet 1989, BO n°4 / 31 Août 1989

« LA MISSION DU PROFESSEUR exerçant en collège, en lycée d'enseignement général ou en lycée
professionnel », BO n°22 / 29 Mai 1997

MATERIEL CLINIQUE

Groupe de parole 2004 / 2005	p 1
Groupe de parole 2005 / 2006	p 20
Entretien Aliénore	p 31
Entretien Gabrielle	p 53
Entretien Maxime	p 69
Entretiens avec les professeurs de Maxime	p 85
Entretien Hanna	p 93
Entretien avec le professeur d'EPS de Hanna	p 109
Conversation avec les élèves du collège Jean Macé	p 111

GROUPE « CHRISTIAN », 1ERE RENCONTRE

F : pour commencer peut être, en quoi vos élèves de cette année sont différents de ceux de l'année dernière ?

Professeur « fille » 1 F1 : ce sont les mêmes en mieux, je les préfère en tous cas

F2 : Ils ont l'habitude des trajets, de se déplacer, d'être déplacé et ça ça crée plus facilement des relations, plus rapidement

F3 : Ils démarrent plus vite que ceux de Grenoble. Et aussi, ce sont les mêmes mais ils n'ont pas et ne posent pas les mêmes problèmes

Professeur « garçon » 1 G1 : ils sont plus difficiles parce qu'ils sont sans gêne, sans contrainte. Enfin, ils sont difficiles quand ils sont là, ils sont renvoyés très très souvent.

F1 : s'ils sont difficiles à mon avis c'est que les installations sont moins bien. Ils sont plus difficiles quand les installations ne sont pas bonnes ou exigües. Si on ne peut pas les éclater sur une grande superficie, s'ils sont les uns sur les autres, là c'est l'enfer. J'ai fait un cycle vitesse avec un couloir unique dans une cour de récréation, vous imaginez...

G2 : Moi je trouve qu'ils se lassent super vite. Dans une leçon au bout de 20 minutes ils en ont marre.

G3 : ils sont bien, je veux dire, ils sont normaux, mais je n'arrive pas à comprendre pourquoi, ils font ça, pourquoi parfois, ils disjonctent autant. On se demande s'ils savent qu'on est là pour eux, pour les éduquer. On dirait qu'ils croient qu'on est là contre eux.

F2 : Ils ont du mal à se repérer car à chaque cycle, ils changent de lieu, de gymnase.

F3 : ils passent leur temps à te tester, pas seulement à la première rencontre, EUH ! rencontre, mais à chaque cours

A : Cela veut peut être dire qu'il y a du lien dans le lieu. Il semble qu'ils soient sensibles à la pérennité de l'espace de travail, à l'endroit où ils savent ce que vous attendez d'eux, où ils savent ce qu'ils ont à faire et ce que VOUS allez faire. Comment vous faites alors pour les faire fonctionner de manière satisfaisante quand les conditions ne sont pas satisfaisantes ?

G1 : on essaye en fait, de faire des routines, toujours démarrer le cours avec la même procédure, faire faire les mêmes choses aux mêmes élèves dans l'installation du matériel, des trucs qui les rassurent.

F2 : en fait ça dépend d'eux, des fois même avec des bonnes conditions ça dégénère et des fois avec un tiers de gymnase, ça va.

F : qu'est ce qui fait que des fois ça va et d'autres ça ne va pas ?

F1 : en fait je crois que ça dépend d'un ou deux, ceux là quand ils vont bien, la classe va bien, sinon, ils perturbent tout et on passe son temps à rétablir le calme.

G3 : y'a des fois aussi où la classe entière ne veut rien faire, ils sont tous d'accord contre vous, enfin moi ça m'est arrivé, ils s'assoient et ils font rien, ils obéissent pas.

G4 : Moi je laisse un peu tomber. Je le dis hein ! Je comprends rien, ils font n'importe quoi, alors des fois, j'abandonne. Je les laisse faire. Parce que de toute façon, même en essayant d'être sympa, ça ne marche pas. Finalement, je le vois bien, il y a des classes que je n'aime pas. Faut être réaliste. Je ne vois pas pourquoi, je ferai un effort alors qu'ils n'en font pas.

F : Peut être parce que vous êtes un adulte et eux des adolescents? Mais je sais que ce n'est pas aussi facile que cela, quoi qu'il en soit vous faites face, alors que fait on avec des élèves qui ne veulent rien faire ?

F3 : si on les force, c'est pire, ils le font de mauvaise volonté et tout part vite en brioche. Ils prennent le moindre prétexte pour délirer. Plus on les force à apprendre plus ils font le contraire

G5 : On lâche rien ! Je les lâche pas, je reste super ferme et ambitieux, je crois pas qu'il faille faire ce qu'ils veulent.

A : c'est déjà bien de ne pas lâcher l'autre ! Il faut s'y tenir aux élèves, c'est votre métier.

F4 : moi je montre rien de mon angoisse ou de ma colère, ils seraient trop contents. Je fais comme si ça allait, comme si je ne trouvais pas ça grave. Le problème c'est qu'à force, ils doivent trouver normal de ne rien vouloir faire et que je sois obligée de batailler pour les convaincre, pour leur prouver que ce que je leur propose c'est intéressant et utile pour eux. C'est usant. Ils ne sont pas motivés, pour rien, même si on leur demande. En plus si on en rajoute ou si on crie, ils en rajoutent à la leçon d'après, ils sont forts pour ça. On est coincé, moi j'ai ce sentiment. Ils inventent toujours des nouveaux problèmes.

F2 : Exact, je ne sais jamais ce qui vont me faire, ça dépasse tout ce que je peux prévoir, c'est usant

G1 : je crois que tous ces élèves ont des gros besoins affectifs, des gros besoins d'exister, des carences affectives en fait et on dirait qu'ils choisissent l'EPS pour exister vis-à-vis d'un adulte.

F1 : Ce qui me tue c'est de toujours répéter, de sans arrêt dire les mêmes consignes de sécurité de gestion de la classe. T'as sûrement raison, ils cherchent peut être juste à ce qu'on leur parle. Ils ont juste envie peut être, que quelqu'un leur crie dessus, mais c'est épuisant.

G1 : y'en a toujours une ou un qui a pas entendu, ou qui te fait répéter les consignes. Oui peut être que c'est exprès, mais je crois pas, je crois qu'ils sont incapables d'être attentifs ou concentrés.

F2 : le pire en fait c'est qu'ils sont là et qu'ils perturbent le cours. Au moins quand ils sont là et qu'ils font rien, c'est reposant. Bon après faut réussir à les ignorer. C'est pas évident de se dire celui là, je lui dis rien, je le laisse dans son coin parce que sinon, il va me compliquer la séance et m'épuiser, pour rien.

F5 : pour répondre à votre question moi aux élèves qui font rien de ce que je veux, je ne fais que des compliments. J'exagère tout ce qu'ils font dans le sens positif, tu te lèves, ouah super c'est bien, ! Tu marches vers le terrain bravo, c'est bien ! tu ne te bats pas avec les autres, je t'aime (rires) J'exagère un peu mais à peine. Après peut être qu'ils ne bossent que pour les compliments, mais au moins ils bossent. C'est pas moins fatigant pour moi de toute façon. Mais à force, ils se prennent au jeu, enfin certains, et ils bossent vraiment.

A : vous décrivez là trois modes de rapport entre vous et les élèves. Celui sur le mode de l'autorité, de la loi, que vous dictez et imposez. Celui de l'ignorance et celui des félicitations des encouragements. Car 'entre le rien et le bien, il y a le désordre. Et entre les deux, il y a le lien. Parce qu'en fait s'ils mettent du désordre dans votre cours c'est qu'il y a du désordre dans leur tête et qu'ils ne peuvent pas supporter de ne pas le faire partager, enfin que les autres ne soient pas partie, ne soient pas concernés par leur désordre. Et ce qui pacifie le désordre, c'est le lien.

F2 : en fait ce qui pose problème ce sont les « électrons libres ». Ceux qui ne sont pas sensibles à ce qu'on a réussi à mettre en place avec le groupe, qui font ce qui veulent, qui gravitent autour de la classe.

F : comment vous les récupérez ces élèves qui ne sont pas en orbite autour de vous, qui ne sont pas attirés par la gravitation professorale ?

G5 : Mais en fait ils sont tous attirés. Ils aiment bien être là, moi j'en ai renvoyé un, c'était ou lui ou moi, et je sais qu'il va être là de nouveau bientôt et bien content de revenir. Qu'il va revenir, juste pour me faire chier peut être, mais il va revenir.

G6 : moi je les ignore. Je fais comme si de rien n'était. Quand j'ai un élève comme ça, je ne vais pas jouer à celui qui est content alors que quand il n'est pas là ça, se passe bien ?!

F1 : moi c'est le contraire, je les rencontre avant qu'ils ne reviennent et après je m'occupe plus (+) d'eux.

F3 : Moi j'en ai un électron libre. Il fait que des trucs de fou. Alors un jour, je l'ai vu venir. J'ai tout stoppé et j'ai dit devant lui, à toute la classe « M il est pas comme tout le monde, il est un peu particulier, aujourd'hui on le laisse ; il ne veut pas travailler, on ne lui répond pas, s'il vous empêche de travailler vous lui dites ou vous venez me chercher ». En fait j'ai la classe avec moi contre lui. Enfin avec moi pour s'occuper de lui. Et assez bizarrement la classe ne fonctionne plus par rapport à lui mais c'est lui qui fonctionne par rapport à la classe. Sans crier, sans autoritarisme, sans ne m'occuper que de lui. Il ne perturbe plus la classe.

A : En donnant à la classe un peu du rôle du prof, vous avez lâché un peu de votre pouvoir et c'est peut être ce qui l'a calmé, aussi. Ces élèves sont si mal qu'ils transmettent de leur mal-être. En évitant l'écueil de la confrontation directe ou de l'attention trop directe, vous évitez qu'il ait une cible à déséquilibrer. Il est en déséquilibre, dans sa tête, il faut qu'il déséquilibre ce qui est autour de lui pour se sentir moins mal. Les autres élèves ne sont pas de trop pour accueillir son en trop à lui. Vous avez réussi à le singulariser, à lui montrer ce qu'il est, à le montrer comme un sujet singulier.

G2 : Ces élèves, ils savent pas ce que c'est un adulte qui n'est pas dans un rapport de supériorité ou d'autorité avec eux. Ils ont que ça les claques, les punitions, les engueulades, avec leurs potes, avec les pions, avec les profs, avec les parents, avec la police.

F : ils cherchent peut être à voir où vous vous situez dans cette foule. C'est pour ça qu'en proposant un autre rapport des fois, ça marche ! Pas toujours, vous le savez, des fois c'est trop loin de ce qu'ils sont. Pour revenir à votre électron débranché de la classe, qu'est ce qu'il fait quand vous lui dites ça ? Quand vous le mettez à cette place ?

F3 : il s'assoit sur le bord, il met sa capuche et il fait rien, des fois il se lève il va voir les autres mais il les ennue plus. Je vais ensuite lui demander s'il veut bosser. Moi je crois que de toute façon les élèves ont le droit de s'exclure du cours. Quand ça leur plait pas, sans quitter la salle, ils peuvent ne pas faire une situation ou un truc. Pas tout le temps, mais il peuvent le faire, je leur laisse ce droit. Quand on aime pas quelque chose, nous adulte, on le fait pas, on peut choisir, non?

G4 : de toute façon quand on les renvoie du cours, ils reviennent 5 minutes après, les CPE n'en veulent pas, y'a pas de surveillant, y'a pas de place en étude. Et puis dans mon collège, trop de rapports c'est pas bien, ça casse la moyenne, ça baisse l'image.

F5 : je crois que tout dépend de la personnalité des profs, dans mon collège en général, les femmes elles argumentent, elles disent pourquoi il faut faire comme ci ou comme ça, les hommes, ils cadrent, ils disent c'est comme ça, sans alternative, sans explication. Moi peut-être parce que je suis une fille plutôt petite, blonde, mes explications ça donnait rien. Alors je me suis dit en décembre, prof ce n'est pas pour moi. Je n'y arrive pas, je n'y arriverai jamais. Je ne sais vraiment pas ce que je suis pour eux, je sers à rien, je me le dis souvent.

F : mais il y a bien des cours où ça se passe bien, ou ça va ? Qu'est ce qui se passe quand ça fonctionne ?

F5 : ben en fait non, ça va jamais comme je veux, y'en a toujours un qui pète un câble, on sait pas pourquoi. A tour de rôle, j'en surveille deux ou trois et c'est deux autres qui partent en vrille. C'est ça qui me gêne le plus de ne pas savoir, en fait

G1 : y'a jamais un cours qui se passe entièrement bien. Y'a toujours un truc qui déconne. C'est quelque chose d'agaçant ? Je me dis toujours qu'est ce qui se passe dans leur tête, qu'est ce que je devrais faire de plus. A force je me demande si c'est ce que je veux vraiment ? Est ce que c'est vraiment ça le métier, des cours qui ne marchent jamais vraiment à fond ?

F : Je crois que cette incomplétude c'est l'essence du métier comme vous dites. Ce n'est jamais parfait. C'est ça qui fait que c'est agréable. Non ? Mais il faut voir le coté réussi, partir de là. Qu'est ce qui fait qu'une leçon est réussie ? Comment vous savez à la fin du cours que ça a été réussi ?

G4 quand il n'y a pas eu de bagarres, que j'en ai pas renvoyé

F1 : Dès qu'un truc marche. Il faut vraiment chercher tout ce qu'on peut pour se contenter sinon, c'est la frustration totale ».

G2 : ce qui fait marcher les cours, on ne sait pas. Enfin moi, ce qui est sur, c'est que ce n'est pas ce qu'on sait. Enfin je veux dire c'est en général un truc imprévu, qu'on trouve, sans...un cours qui a marché c'est loin des préparations. Un cours réussi, je crois que c'est un cours où on ne se sert pas de ce qu'on a prévu

F3 : pour moi, c'est quand les élèves me disent « au revoir madame, et à la prochaine fois »

A : C'est important ce que vous dites, c'est réussi quand le rendez vous est pris. Quand les élèves se rendent au prof. Et quand on n'en passe pas aux actes, ou quand vous inventez.

Pour terminer aujourd'hui une rencontre qui m'a semblée très riche, vous dire ; essayez d'identifier une attitude, un mot, des consignes qui ont provoqué un apaisement ou au contraire, un désordre. Essayez de refaire signe à l'élève avec ce qui a marché une fois, avec cette trouvaille quand ça va pas. Il faut découvrir quelque chose qui équilibre.

Peut être que quand votre élève va revenir de son exclusion, au lieu que ce soit vous ou lui, en évitant ce rapport de miroir, mettez vous à coté de lui. Parlez lui sans le regarder mais près de lui. La confrontation directe faciale, est ce qui fonde leur existence, ne la provoquez pas. Ils la cherchent, proposez une autre forme de rapport. Je crois que en plus de toutes vos inventions ce qu'il faut essayer de mettre en place, c'est du jeu, de l'espace, des interstices dans votre relation avec ces élèves.

GRUPE « CHRISTINE », 1ERE RENCONTRE

F : pour commencer peut être, en quoi vos élèves de cette année sont différents de ceux de l'année dernière ?

Silence, ...

F : Dans le groupe de ce matin vos collègues se trouvaient en difficultés vis-à-vis de ce qu'ils ont nommé des élèves « électrons libres » qui ne font rien comme il faut, qui perturbent la classe. Ils avaient l'air de dire qu'il y en a presque toujours un par classe. Vivez vous la même chose ?

G1 : moi mon problème c'est que j'en ai 15 sur 20 des électrons. Ils sont tous hyperactifs, ils font tous n'importe quoi, en même temps ou pas mais ils ne veulent jamais tous travailler en même temps, ça c'est sûr.

F2 : ce qui me surprend, c'est qu'ils ne te laissent pas approcher. On dirait qu'ils ne veulent pas qu'on ait. Enfin de les aimer comme élèves envie de les aimer »

F3 : ce qui me change, c'est que , enfin c'est dans ma pire classe, c'est que tu peux faire ce que tu veux, s'ils ont pas décidé de t'écouter tu peux t'époumoner en vain. C'est eux qui décident. Je le sens comme ça. Ça ça m'a surpris.

F1 : moi, je pensais que j'allais tomber sur un os, et en fait ça va. Ce n'est pas de tout repos, mais je crois que ça peut être pire. Normal, je les trouve normaux. Chiants, mais normaux

G2 : le problème, c'est qu'il faut toujours s'imposer. En faisant tout le temps de l'autorité, je me sens pas vraiment prof

Silence ...

F : et que faites vous pour vous en sortir avec ce groupe de 15 électrons?

G1 : il faut diminuer son degré d'exigence, je fais 50% de ce que je prévois. Je ne pourrai jamais atteindre le niveau un des programmes, ça me fait rire. Avec ces élèves on part pas de zéro, parce qu'ils sont pas maladroits mais on part de -15 dans tous les niveaux de relation au prof, aux autres, dans tout ce qui fait qu'on peut espérer transmettre des contenus.

G2 : Moi j'ai une échelle de sanction différente et graduée, je leur ai dit, ils le savent. Mais rien ne passe. Ce n'est pas la même sanction pour les lacets défaits ou pour une bagarre. Et puis surtout la même connerie ne donne pas la même sanction chez deux élèves différents. Les lacets défaits, pour un c'est une colle, pour l'autre une réprimande, pour l'autre un mot dans le carnet. Mais c'est jamais rien.

F1 : c'est obligatoire de sanctionner mais ton truc c'est ingérable, ils crient à l'injustice en trente secondes

G3 : ce qui est dur et long c'est l'installation des routines en début d'année. L'appel, la tenue, les chwing-gums, l'échauffement. Au début j'ai du prendre sur moi pour ne pas crier quand ils ne font pas ce qu'on leur demande comme on veut qu'il le fasse. Il faut accepter de perdre du temps.

A : c'est l'apprentissage de cette perte que vous faites dans des conditions difficiles. Un enseignant ne peut pas tout contrôler, tout ne peut pas être comme il veut. C'est ce qui est dur à accepter. Ces élèves vous font apprendre très vite.

G4 : moi mon souci c'est le ramadan, ma surprise aussi. Je ne pensais pas que ça pouvait être ça, autant, aussi intense. Les élèves ne veulent pas aller à la piscine pour ne pas risquer de boire de l'eau.

F2 : J'avais le même problème, je leur ai montré la lettre du recteur et de l'imam de Paris qui dit qu'on peut aller à la piscine pendant le ramadan, mais c'est dur, les parents font des mots de toute façon. Mais je suis bête et méchant, je fais ce que m'ordonne la lettre de mon supérieur, le recteur.

F3 : Moi j'avais deux filles qui ne voulaient pas aller à la piscine, pour ne pas être en maillot devant les garçons. J'ai vu les parents, je les ai convaincus, et lors du premier cours je les ai cachées avec une serviette de la douche au bassin. Une fois dans l'eau ça allait. A la fin du cours, elles sont sorties avec tous les autres sans serviette. Et maintenant ce sont mes deux grandes alliées en classe.

Silence (et bavardages)

F : vous avez réussi à créer une relation singulière qui dépasse votre fonction, je crois que les élèves que vous avez, ceux là plus encore peut être, ne fonctionnent qu'à ça. Ce qui est dur c'est de ne pas rater les occasions, de saisir les prétextes pour pouvoir établir ce lien. Certains d'entre vous ont-ils aussi des difficultés avec le ramadan et ses conséquences ?

Silence

F : est ce que ces situations difficiles ça vous amène à vous remettre en question ?

G3 : Ca c'est clair. Je me dis des fois que je ne veux pas assez réussir. Que je devrais mieux faire mes bilans pour comprendre pourquoi ils ne veulent pas de ce que je propose. Mais en fait je me disais ça au tout début de l'année. Depuis que je sais que c'est pour tout le monde pareil, je culpabilise moins

F4 : Ce n'est pas une remise en question, c'est un apprentissage. Parfois, je me surprends, je fais ou je dis des trucs, je ne pensais pas pouvoir être capable de ça

A : Qu'est ce que vous faites de surprenant ?

F4 : des coups de gueule, de l'autorité, presque agressive. Il n'y a que comme ça que ça marche. Je n'avais pas l'habitude de ça.

Silence

F : les autres ?

Silence

F : avez-vous trouvé quelles astuces pour faire face quand ça vous posait problème ?

G2 : on parlait du ramadan, je me sers du ramadan et de la religion pour leur demander d'être exigeants et respectueux en toutes choses. J'ai lu un peu de coran et je leur montre que j'en sais souvent autant qu'eux et qu'ils en font un usage abusif et faux. Qu'ils le tournent à leur avantage et qu'ils ne se forcent pas, ne font pas de sacrifices. Je suis exigeant sur toutes les tranches du cours comme ils doivent être exigeants sur toutes les tranches de leur vie.

G1 : Mon problème ce sont les lacets pas attachés, et la tenue, ils ont leur jean's baggy au milieu des cuisses, enfin sous les fesses, et ils veulent pas les remonter. Ils me disent que ça va qu'ils font du foot ou du basket comme ça après l'école. J'essaye de leur dire que c'est pour leur sécurité, qu'ils vont se faire des entorses. Qu'ils sont moins performants avec leurs pantalons comme ça. Michael Jordan, il a un short et des baskets attachés. Mais ils n'ont pas envie d'être performants, et ils pensent qu'ils sont immortels, qu'ils ne peuvent pas se blesser, qu'il ne peut rien leur arriver. J'essaye même d'inventer des situations où ils ne peuvent pas réussir avec leurs chaussures comme ça et leurs pantalons aux fesses.

A : Ce sont les garçons dont vous parlez, et les filles ?

G1 : elles c'est le contraire ! C'est des trucs de marque, moulants, des baskets qui sont tout sauf des chaussures de sport. J'ai eu un truc avec un élève. Je lui demande de lever son pantalon, il le fait, je me tourne, il le baisse, je lui demande il le fait, je me tourne, il le rebaisse, j'ai crié, il est devenu agressif, alors j'ai laissé tomber, c'est moi qui ai lâché. Je ne trouve pas ça normal. Mais bon la semaine suivante, il était avec une tenue normale, un pantalon à la taille quoi. Ce que vous disiez en fait faut lâcher mais ce n'est pas facile. C'est pas évident de perdre, même sur un truc bénin.

F : pour terminer vous dire peut être, que avec la tenue sportive, se joue ce que vous reconnaissez un peu de vous dans vos élèves. Vous vous rappelez comment vous étiez élèves, et vous voulez qu'ils soient comme vous, au niveau de la tenue et de l'attitude. Vous étiez sûrement des bons élèves, en tous cas attentifs et appliqués en EPS, écoutant la parole du prof. On peut penser que sans cette tenue les élèves ne sont pas des élèves ni prêts à faire du sport, ni prêts à être des bons élèves. Et paradoxalement, c'est quand vous vous éloignez de cette image, qu'ils redeviennent en quelque sorte bons élèves.

A : vous disiez que la marque des baskets la plus répandue est Converse, essayez de converser...d'en parler avec eux, de ce désaccord de tenue. Vous trouverez peut être une issue

GROUPE « MARIE », 1ERE RENCONTRE

F : pour commencer peut être, en quoi vos élèves de cette année sont différents de ceux de l'année dernière ?

G1etG2 : ils nous traitent de gaulois (rires)

F : c'est-à-dire ?

G1etG2 : Dans notre collège, il y a beaucoup de nationalités, 42, ils s'appellent par leur nationalité, ou par leur ethnie ; « le chinois, le renou, le rebeu, le tunisien, le malien, vas y le malien passe ta balle ». Et nous ils nous appellent les Gaulois, comme ceux de la classe qui sont français, enfin blancs. Mais surtout, ça pose des problèmes quand on fait des équipes de niveau en sport co, ils ne veulent pas jouer les uns avec les autres, ils ne veulent jouer que par bande et les bandes, c'est les nationalités.

G3 : Moi j'ai ça aussi, quand on mélange les ethnies, ils ne se donnent pas droit à l'erreur, ils deviennent agressifs dès que l'autre rate ou fait pas comme ils veulent.

FRA : en se nommant par la nationalité, ils s'agrègent, ils reproduisent ce communautarisme social jusque dans votre cours. Quelle solution vous avez trouvé ? Et vous les nommez vous par leurs noms ?

G3 : et bien justement c'est comme ça que j'ai fait. Je les oblige à ne s'appeler que par leur prénom. Je me suis aperçu en novembre, qu'ils ne les savaient pas, alors on fait des jeux sportifs pour apprendre les noms ? Et ça marche

F1 : moi quand j'en dispute un, il me disent souvent « c'est toujours nous » alors je précise haut et fort à chaque fois, « non c'est pas vous c'est toi ». Je lui montre bien qu'il n'est pas une partie d'une bande. C'est ce qu'il faut en fait leur faire voir qu'on les connaît un par un pour qu'ils sortent de leur bande.

F2 : moi une fois j'en dispute un et il me dit « vous me dites ça parce que je suis arabe ». Je lui ai dit que sa religion était pas le centre du monde, qu'il était pas le centre du monde parce qu'il était arabe. Qu'il était un élève parmi d'autres et que si je le disputais c'est parce que lui, individu avait fait une bêtise. Mais j'étais mal à l'aise. Alors je lui ai dit que s'il pensait que j'étais raciste, c'est parce que lui aussi était raciste parce qu'il me considérait par rapport à ma race, et qu'il considérait que nous n'étions pas de la même race.

Fra : c'est une défense d'ado que de se cacher derrière, dans une bande. Là, la bande est juste plus nombreuse, tellement ils ont peur de ce que leur propose la vie, ils ont besoin d'une bande qui s'étend à leur pays d'origine, dans lequel ils ne sont souvent jamais allés et n'iront souvent jamais. Se cacher derrière son ethnie c'est comme se cacher derrière un voile, le voile de la religion est protecteur pour les ados qui sont sans certitudes. Ils ne savent pas qui ils sont en train de devenir, dans leur tête, dans leur corps, dans la société. Ils ne se sentent pas Français parce qu'ils ne se sentent pas du tout, alors français. Avez-vous parlé de cette anecdote avec la classe ?

F2 : non, ce serait un débat sans fin. Je n'en ai pas reparlé à XXX mais ça trotte dans sa tête, je le vois à la façon dont il me regarde, me parle.

F3 : on a pas le temps dès qu'on parle de ça ou d'autre chose qui les touche un peu, on passe l'heure avant de retrouver une ambiance de travail. Mais au moins ils sont calmes. Enfin, ils parlent fort, mais calmes. Je devrais m'en servir quand ça dégénère.

G4 : j'ai eu ça aussi, « vous nous dites ça parce qu'on est arabe ou noir », ils m'ont dit qu'ils le faisaient depuis le CE2. Ils sont en 4^{ème}. Ils savaient que ça mettait le prof mal à l'aise et qu'on les laissait un peu plus tranquilles après. C'est vrai, dirait qu'ils savent quoi dire pour nous mettre en rogne, enfin les miens

G5 : moi j'ai pris le temps d'en discuter ; ils se sont rendu compte qu'ils savaient pas vraiment ce que c'était qu'être arabe ou musulman. Ils ne savaient pas que la moitié des musulmans sont asiatiques. Ils se sentent surtout « pas français arabes ».

FRA : en vous provoquant, ils recherchent le dit, la parole de l'autre. C'est normal de ne pas savoir qui on est. Il faut la parole d'un adulte, du prof, faite d'une autre, pour soutenir la construction de leur unicité, de leur être.

G3 : Moi je trouve que les séances comme ça où on parle, où on fait autre chose à côté de l'EPS c'est pas une perte de temps. Au contraire. En fin de cycle, à Noël, je leur ai demandé d'amener leur musique, chacun devait apporter un CD et le montrer, le faire entendre aux autres ? Et ils ont dansé et bien sur il a fallu que je danse et j'ai été ridicule en break, c'est pas facile, mais ça leur a plu. Et après l'ambiance de classe était meilleure.

FRA : est ce que ça arrive, est ce qu'il faut que ça arrive, qu'un prof soit ridicule devant sa classe ?

G6 : Oui, quand les élèves sont meilleurs que le prof. Par exemple j'ai fait une expérience avec une classe relais (élèves en re-scolarisation) où c'était un peu chaud, enfin pas mal chaud même. On a fait de la capoeira, et après du roller, de la danse, du vélo du skate. On a commencé par la capoeira parce qu'un d'entre eux en fait depuis quatre ans. C'est lui qui a appris aux autres dont moi et j'ai été aussi ridicule que les élèves, je me suis pris la honte. Je suis assez nul en dans et en capoeira. Mais ça a changé les choses dans cette classe. Ils savent qu'ils sont bons dans d'autres truc que ceux de l'école.

F4 : le problème avec les séances où les élèves apprennent aux autres, c'est qu'ils savent pas trop expliquer, même s'ils sont bons, et qu'ils renoncent vite si les autres n'y arrivent pas. Ils aiment surtout montrer ce qu'ils savent faire et pas comment faire.

F5 : moi j'ai été ridicule d'une autre manière, enfin je me suis trouvée ridicule, la situation était ridicule. C'était un cycle gym, une classe de TERM BEP de 12 garçons qui se connaissaient super bien, qui était potes, assez sympas du reste, mais là, cycle de gym, j'ai raté la prise en main. Ils « ont rien fait » de tout le cycle. Quand j'allais vers un atelier, ils faisaient semblant de lire les fiches et les autres se rassaient sur les tapis et discutaient, ils n'écoutaient pas. Enfin si mais il y avait aucun effet. Quand je les ai évalués, ils sont passés se sont mis sur le praticable, n'ont rien fait pendant une minute, les uns après les autres. J'ai hésité à leur mettre zéro à tous mais c'était le deuxième cycle de l'année, j'ai fait un truc hybride en incluant la note

du cycle suivant. C'était basket, ils ont été supers, mais j'ai rien fait du cycle, c'est eux qui ont mené la barque. Mais je leur en voulais, et je m'en voulais aussi.

F : les notes ne sont pas un outil d'autorité ?

F6 : ah non, ils s'en foutent. Ils ont tellement l'habitude des zéros. Leurs parents aussi. Ils sont vraiment dans la peau d'éternels cancre. Ça les vexa un peu en EPS quand ils croient être bons et qu'ils n'ont pas la meilleure note.

G3 : moi je passe des contrats, au cas par cas, cycle par cycle, je veux toujours un minimum. Tu ne fais pas toutes les situations mais tu fais le match et tu arbitres. Tu ne veux pas courir 30 minutes, tu cours 2 fois 15. Je veux au moins 50% du cours travaillé. Je prends le risque que toute la classe fasse ça mais j'ai trouvé que ça marchait bien. Ils sont honnêtes en majorité, ils jouent le jeu. Même quand il n'y a pas de notes. Ça permet à celui qui n'aime pas l'APS de ne pas décrocher, de ne pas vivre une matière de plus où il est nul, où il déteste ce qu'il fait. Ça se comprend, enfin faut le comprendre, on peut pas aimer tous les sports. Tout le monde fait pas du sport, tout le monde ne peut pas aimer l'EPS.

G7 : quand c'est un ou deux qui veulent pas bosser tu te dis c'est eux ou c'est l'APS qu'ils aiment pas. Quand c'est toute la classe tu te dis que tu t'es gaufré. Dans tes choix didactiques, dans tes choix péda, dans ta programmation. Mais c'est rare ce que t'as dit. Tu n'as pas de prof qui dit qu'il s'est planté ou qu'il a été ridicule. Il faut être ridicule, c'est là qu'on gagne ses galons. En danse je suis ridicule, mais j'aime bien enseigner la danse. Je leur montre que je danse comme une chaise mais je leur dis « je sais comment faire pour t'aider à être meilleur, je vais t'aider à savoir le faire ». Je trouve qu'il faut permettre aux élèves de dire qu'on dit ou qu'on fait des conneries. Quand ils comprennent que la relation c'est ça et qu'ils le font qu'ils le disent « là monsieur, vous déconnez », alors là c'est gagné ; là le job il est bien

F : finalement alors quand ça marche et quand ça marche pas c'est l'élève, et l'APS et le prof ?

G7 : Ouais, c'est évident ! Ce qui est dur c'est de se voir en train de déconner, de rater un truc. Déjà si on s'en aperçoit après, si on trouve après que c'est soi-même qui a flingué la leçon c'est fort, on s'en ressert pour la suivante.

FRA : ce que vous dites renvoie à la nomination des élèves par leurs prénoms ? Vous les accrochez en vous adressant à eux un par un, en leur donnant la parole, à chacun d'entre eux. Vous vous rendez compte que la classe peut ne pas exister si chacun n'existe pas, ne trouve pas un moyen pour exister. Vous avez compris que la grande part de réussite dans ce métier consiste à identifier ce qui lie l'élève à l'APS, à l'EPS, à vous

G3 : Après le problème de cette attention particulière, c'est jusqu'où la donner. Moi j'ai des élèves qui la cherchent, qui cherchent que ça. Ça provoque un malaise parfois. Moi j'ai eu cette élève de troisième qui est venue me voir, je ne sais pas pourquoi, en début d'année en me disant ; « j'ai été dispensée d'EPS depuis la 6^{ème} mais je veux faire un essai avec vous ». (Rires) Ça fait bizarre.

FRA : et l'essai a été transformé ? (Rires)

G3 : oui oui ! Elle suit les cours d'EPS, elle n'est pas bonne mais elle s'applique. Mais je ne vais pas trop vers elle quoi ! (Rires)

G7 : moi j'ai été forcé de mettre en place une relation particulière. J'étais avec mes élèves dans le métro pour aller au stade et il y en a un qui s'est battu sévère avec un passager adulte. Quoi faire ? Aller au stade quand même ? Rentrer au collège ? J'ai choisi d'aller au stade. Les autres ont fait cours, lui il est resté sur le bord du terrain, et pendant que les autres s'échauffaient j'ai discuté avec lui. On a parlé du respect des ados envers les adultes, du respect du prof, d'une attitude citoyenne, de se respecter, de trouver d'autres solutions bla bla. Je lui ai dit que j'allais demander une exclusion du collège pour une semaine. Il m'a dit que j'avais raison. Au retour depuis son exclusion, d'ailleurs, il est super.

FRA : alors pourquoi ce malaise pour vous ?

G7 : parce que je suis responsable d'eux. Je me dis que je leur apporte rien s'ils ne peuvent pas faire autre chose que se battre dans mon cours. En plus je me dis que je les surveille mal, que je n'ai pas vraiment d'autorité, qu'il a même pas eu peur de ma réaction, qu'il a fait comme si j'étais pas là.

FRA : Mais de lui avoir parlé après ça a servi ? Il vous a écouté, il vous a laissé lui dire que ce qu'il avait fait vous décevait, et que vous étiez en colère ?

G7 : oui oui c'est sûr. Mais ça a aussi confirmé sa position de leader dans la classe. C'est une star maintenant. Celui qui se bat contre un adulte, celui à qui le prof parle en privé. Le problème c'est que le jour où il est revenu, on allait au gymnase et son copain, presque devant moi allume une cigarette. Pour me défier, pour

faire comme lui. Même scénario, discussion, il me dit « je veux être puni comme lui », donc exclusion. Il en reste 23 (rires)

F : on pourrait aussi plutôt qu'un défi voir un appel d'attention. Voir que ces élèves vous apprécient, qu'ils ont bien aimé la façon dont vous avez pris en charge le premier incident. Que la relation privilégiée que vous avez eue avec le bagarreur est enviable. Alors le second a tenté la même approche, plus « soirement ». Ces demandes de discussion, d'autorité compréhensive, il va peut être falloir que vous trouviez un moyen de la proposer à ceux qui en ont envie avant qu'elle devienne une réponse à une violence ou une délinquance. Vous avez là un beau point de rencontre avec la classe à inventer.

GROUPE « CHRISTIAN », 2^{EME} RENCONTRE

F : Quoi de nouveau ? Cet élève qui allait revenir et à propos duquel vous disiez, ce sera lui ou moi ? Finalement, le retour ?

G1 : ben rien, il est revenu, sans plus, voilà, il est là.

F : c'est-à-dire ?

G1 : ben tous les deux on fait comme si, on s'ignore un peu, il me pose plus de problème mais je m'occupe plus trop de lui. Je lui ai dit qu'il fallait que ça lui serve de leçon et voilà.

F : Pour vous, comment se passent les retours d'exclusion ?

F1 : moi je demande aux élèves de s'excuser devant moi ou devant les autres ça dépend de ce qu'il a fait.

F2 : moi je lui parle avant le retour dans la classe, on met les choses à plat je lui fais prendre conscience de ce qu'il a fait. De toute façon, c'est plus les mêmes quand ils reviennent. Même les a-scolaires, ceux qui disent s'en foutre, ça les marque, on sent bien qu'ils ont un peu honte. Des fois c'est pire, ils sont les rois de la classe, mais en général au moins pour quelque temps, ça va mieux.

A : vous faites une ponctuation, vous marquez l'acte d'une parole ?

F1 : non, parce que on sait où on en est. L'exclusion, c'est la fin d'une montée en puissance des rapports de force, à la fin, je lui ai crié dessus, il a répondu, je l'ai exclu.

F2 : oui, moi je prends rendez vous par l'intermédiaire des CPE quelques jours avant le cours. Il faut qu'il entende ce que j'ai à lui dire sans les autres. Dans la classe, il pense trop aux autres, il faut qu'il joue son rôle. Ils apparaissent toujours comme les victimes et moi comme le flic. Entre quatre yeux, il sait qu'il a des torts, qu'il a tort. J'ai eu une discussion comme ça avec un grand black de troisième, 193cm, qui s'oppose toujours aux règles, qui ne respecte aucune consigne. Je lui ai dit que je ne le lâcherai pas sur ça, que je serai exigeante. Et je lui ai dit que je n'avais rien contre lui en tant que personne, mais en tant qu'élève. Que son attitude d'élève était impossible, qu'il s'empêchait d'apprendre et qu'il empêchait les autres d'apprendre.

F3 : moi je ne hausse pas le ton. Même quand je les engueule ou les renvoie. Je suis criarde, quand je parle fort, j'ai une voix super aigue qui est ridicule, pas très autoritaire. C'est ridicule et pas efficace. J'ai renoncé à faire le gros bras. Je prends l'élève à part, je l'isole, je lui parle, il m'écoute, il est forcé. Et puis ça sert à rien d'engueuler un élève devant les autres, ça le rabaisse et ça sert à rien. Il est obligé de se défendre devant ses potes, sinon, il passe pour un « soumis ».

G2 : des fois c'est obligatoire, moi des fois je ne sais pas, je ne peux pas faire autrement. J'ai essayé une fois par exemple avec des sixièmes de ne rien dire, de ne pas crier pour attendre le silence. J'ai attendu 23 minutes sans réussir. Je suis resté sans rien dire devant eux, on ne faisait rien, j'ai demandé le silence, ils ne l'ont jamais fait et c'est moi qui ai craqué.

F4 : ça c'est dur. Moi je décompte, 54321 silence. Mais on dirait qu'ils parlent juste pour s'entendre, eux-mêmes et les uns les autres. Sans... , enfin en se moquant de ce qu'ils disent

F5 : en fait ce sont des petits groupes qui se répondent entre eux, qui discutent, qui se provoquent et se répondent. Le silence complet est de l'ordre de l'impossible, j'y ai renoncé.

A : ils sont pris dans leur parole. C'est leur parole qui les constitue l'un vers l'autre sans parole, ils ont l'impression de plus exister. Ils existent en parlant et par l'écho de l'autre. C'est l'effet de leurs paroles qui les structure.

F5 : Ils commentent ce qui se passe « taisez vous le prof a demandé le silence, arrête de rire, arrête de me faire rire. J'ai renoncé à expliquer à la classe entière, je fais des petits groupes, je lance un groupe et je passe à l'autre. Je diminue les temps formels où ils sont ensemble, tous. Je diminue le volume de consignes.

G3 : moi ce qui m'a rassuré c'est que même le principal, n'obtient pas le silence. Rien que ça ça oblige à revoir ses ambitions à la baisse. Ecouter les consignes, déjà, ils ne peuvent pas.

F : qu'est ce que ça a d'insatisfaisant ce silence impossible, incomplet ?

F5 : c'est l'image qu'on se fait d'une bonne leçon, d'un bon prof qui se brise. Ce qu'on a vécu, un prof qui parle et tous les élèves qui écoutent c'est impossible avec des SEGPA. Et en plus c'est paradoxal, parce qu'on leur coupe la parole, alors qu'on dit qu'ils ont des problèmes d'expression.

G4 : en fait, c'est en groupe qu'ils sont pénibles. Quand on les prend un par un, ils écoutent, ils se taisent. Si on les dispute, ils pleurent, à trois ils ont peur de rien.

G5 : moi je parle de ça en heure de vie de classe. Qu'est ce qui vous gêne ? Pourquoi, vous êtes comme ça ? J'essaye de leur montrer que ce qu'ils font n'est pas bien. Ils ne s'en rendent pas compte. C'est normal de répondre au prof pour eux. Je note leur attitude sur 5 points, à chaque cours.

F6 : mais en faisant ça tu perds trop de temps, tu fais rien d'autre.

F : ne pensez vous pas qu'il faut perdre du temps pour gagner de l'école ? Il faut faire ce qu'Ariane appelait une ponctuation. Votre système où vous leur montrez ce qu'ils sont paraît intéressant. Ils parlent pour parler, ils sont dans l'en trop à dire, faites les parler de ce qui vous importe. Il faut créer des lieux, des moments où ils se savent écoutés. Avez-vous des trouvailles ?

F6 : Moi je parle plus, enfin je donne plus les consignes par oral. Je les écris sur un tableau, comme ça ils peuvent lire et parler et ils ne peuvent pas dire qu'ils n'ont pas entendu. Ils ne commentent pas ce qui est écrit. Je n'ai pas de réflexions comme quand je dis quelque chose.

G6 : moi, je démontre plus, je fais démontrer et expliquer par ceux qui ont compris, entre eux ils s'écoutent. J'ai des relais. Un élève redonne les consignes à trois ou quatre autres. J'ai 30% d'attentifs dans mes classes. Je donne les consignes à ceux là, je les réunis, puis ils retournent donner les consignes aux autres. Eux ils aiment bien ça répéter, recommencer, expliquer des choses ultra-simples. Moi je craque.

A : votre solution, c'est de détourner le lieu d'adresse. De changer le rapport dans la parole. Leur parole est pulsionnelle, il faut qu'elle sorte, qu'elle soit dite. Elle les remplit et déborde. Ils ne peuvent pas s'empêcher de parler, vous avez donné un lieu d'adresse qui, en étant multiple, fait que l'afflux de parole perd de son intensité. Plutôt que d'imposer le silence, vous leur donnez une multiplicité d'interlocuteurs, ce qui leur permet de ne plus parler pour eux mais vers quelqu'un. C'est un progrès. Ils voient leurs paroles entendues.

G6 : le problème, c'est qu'en EPS, il ne peut pas y avoir le silence total. On doit se parler, c'est la logique de cet enseignement. On doit parler aux élèves, ils doivent se parler entre eux, nous répondre, nous questionner. En plus, le silence, c'est dans les autres matières, faut pas se voiler la face, ils se défoulent en EPS. Quand il y a un silence en EPS, c'est qu'il ne se passe rien.

F4 : En EPS ce sont les mêmes leaders que dans la cour de récré qui s'affichent. C'est l'inverse dans les cours. C'est par la parole que ça passe dans la cour, c'est par ce qu'ils disent qu'ils en imposent aux autres. Ils « se cassent », ils s'envoient des vannes. C'est eux qui décident quand ils peuvent parler. En EPS c'est dans leur tête un peu pareil que la cour de récré, mais là, c'est nous qui décidons quand ils peuvent parler, quand ils doivent parler, de quoi, ils doivent parler, alors ils bifurquent.

G2 : ça c'est leur point fort la « tchache ». C'est au dernier qui se taira, à celui qui dira plus, plus fort, plus longtemps que l'autre. Ils n'arrêtent pas de se chercher en parole, en balançant des vannes. Et en fait, ils font ça avec nous, sauf que ce n'est pas la règle du jeu.

F3 : c'est que ça. Moi j'ai eu un nouvel élève, un caïd qui avait été renvoyé de trois collègues, et bien quand il est arrivé, il a fallu qu'il s'impose par la parole, en ne laissant pas les autres parler, pas même moi. Tout l'équilibre de la classe a été rompu. Il a fallu tout refaire. Je leur ai dit ; « si vous le laissez parler sans arrêt, vous aller m'enlever l'envie de continuer ce qu'on a mis en place ». Quand je me dis qu'il faut tout refaire.. en plus il est violent... rien que d'y penser ça me rend malade. Si je pouvais j'éviterai d'y mettre les pieds dans cette classe....

F : et ?

F3 : Ben j'y retourne (rires) Mais ça a un peu marché, les filles surtout, elles le renvoient balader. Mais c'est dur. Je crois que ce n'est pas impossible qu'il me fasse péter les plombs

F : Sachez que même si c'est dur, en fait vous leur servez vraiment de point d'appui. Ils se construisent grâce à vous, par rapport à vous. Ils se positionnent dans la classe par rapport à vous, ils disent aux autres en se taisant ou pas leur position dans la classe, leur soumission au prof est l'échelle qui les étalonne ? C'est pour ça que même si c'est dur c'est important que vous soyez en face d'eux, avec eux.

G1 : de toute façon ce qu'il faut savoir c'est que le silence leur est impossible, même entre eux, même au cinéma. Déjà ils ont toujours un MP3 sur les oreilles, ils ne peuvent pas rester seuls avec eux mêmes.

G2 : Qu'est ce qu'on peut faire avec eux ? Je ne sais pas comment m'y prendre, qu'est ce que ça veut dire des élèves comme ça, ils peuvent même pas rester silencieux le temps de l'appel ?

F4 : Moi je me dis que je ne peux pas tout prendre en charge. Ils sont comme ça, ce n'est pas de ma faute ? Je fais de mon mieux, mais peut être qu'on peut rien y faire. Je ne crois pas qu'au fond je peux les changer. Je ne sais pas si je suis assez bon pour ça.

A : Leur plaisir est loin du silence, de son angoisse. Quand vous leur imposez le silence, c'est une perte de sens pour eux. En ne faisant pas ce qu'ils veulent ils doivent s'angoisser d'avoir encore moins de pouvoir sur leur vie. Parce qu'elle a de quoi être angoissante, leur vie, ado, de cité, de l'immigration, mauvais élève ... C'est beaucoup à taire, c'est impossible. Est-ce qu'il y a des moments où vous les écoutez ?

G1 : moi je fais des minutes de désordre. Pendant 3 minutes ils crient, ils déconnent. Bon ça marche un peu.

F1 : moi je fais le contraire, on fait des cours chuchotés, comme dans les autres cours quand ils ne veulent pas se faire entendre par le prof. Mais ça leur plaît pas trop longtemps, ce qu'ils aiment c'est s'entendre, que les autres les entendent.

F4 : dans mes classes, on fait des concours de rangement silencieux. Ceux qui vont le plus vite, en disant le moins de choses ont gagné.

G6 : ces trucs, ça marche qu'une fois. Faut en trouver un à chaque cours, je vais garder ce rangement silencieux, ça sera toujours une leçon de sauvée (rires). Moi j'ai essayé de les faire s'allonger, les yeux fermés, la catastrophe, ils étaient morts de rire.

F : mais faut-il tout le temps, absolument ce silence ? S'ils sont bons dans les APS et bruyants, ça vous ennuie ?

F2 : C'est impossible, ceux qui sont bons, ce sont ceux qui écoutent. Toujours. Le silence, c'est pour ceux là qu'on le veut. Mais des fois vous avez raison, on pense qu'ils ont rien écouté et la situation fonctionne. Ils le disent « c'est bon M'dame, on a compris, on est pas bêtes c'est pas la peine de répéter.

G7 : moi je leur dis « vous êtes en 4^{ème}, vous êtes grands, je vois ceux qui écoutent pas, et je sais d'avance qu'ils ne vont pas avoir une bonne note ».

G8 : je suis d'accord avec ce qu'elle vient de dire. Je trouve qu'on les infantilise. Moi, j'ai des élèves de LP, ils ont entre 17 et 20 ans, on leur demande une attitude trop scolaire. Je cadre les choses au début du cours, pour qu'on soit d'accord, et après je déroule. Je vais de l'un à l'autre, plutôt vers ceux qui y mettent du leur ? Je leur demande « tu veux des conseils ? S'ils disent oui j'y vais sinon je les laisse, mais je leur met des sales notes s'ils sont mauvais. Je leur fais confiance, je crois qu'au fond ils ont envie d'apprendre, au collège aussi je crois mais ils le savent encore moins et ils ne croient pas qu'ils ont besoin de nous. Ce qui me paraît plus dur que le silence c'est qu'ils attendent que je montre que je sais. Je dois savoir tout faire, ma compétence, elle est là-dessus, si je sais faire, ils suivent sinon, faut ramer. Quand j'ai marqué un point en badminton, là ils m'écoutent. Ils ne t'accordent aucun crédit d'avance. Faut prouver que tu sais comment faire en le faisant. A chaque leçon. Si je me contente de leur dire, c'est comme ça que tu dois faire, il y a boycott. Ils arrêtent, ils partent du cours. C'est fou. Ce que je dis ne compte pas, il faut que je le fasse.

G6 : en vrai, pour eux on a pas de statut, pas d'autorité, on représente rien. Ce n'est pas avec ce qu'on gagne qu'on est leurs idoles. Ce n'est pas avec ce qu'on leur apprend qu'ils vont gagner leur vie. On doit faire nos preuves, leur montrer qu'on sert à quelque chose, qu'on sait faire des trucs qu'ils savent pas. Et puis c'est un truc de rapport de force, ils montrent qu'ils font ce qu'ils veulent, quoi qu'on dise, ils font ce qu'on demande que s'ils ont envie. Le silence c'est pareil, ils se taisent que s'ils en ont envie.

F : Le non silence les rassure, Ariane le disait, ça trompe leur angoisse mais s'ils étaient parfaitement silencieux est ce que ce ne serait pas vous qui seriez angoissés ? Ce qui vous ennuie, c'est qu'ils parlent ou que vous ne puissiez pas les faire taire ?

Silence...

G6 : ouais, peut être mais c'est pas une raison

G5 : C'est peut être parce qu'on est jeunes. Ils voient bien qu'on est pas comme eux, on est à peine plus qu'un surveillant. Mais de toute façon, même les adultes, leurs parents, ils ne les commandent pas.

F6 : Ils mettent tous les adultes, toute la communauté éducative, dans le même sac. Si on n'individualise pas la façon dont on s'adresse à eux, ça sert à rien de leur parler. Ils ont vraiment du mal à faire autre chose que ce qu'ils pensent. Ils sont surs de leur conduite, ils ne doutent pas, ils ne s'excusent jamais.

Ce qui est étrange, c'est que dans la rue, ils traversent pour dire bonjour, au super marché ; ils viennent te causer « alors madame, vous achetez quoi ? ». Ils sont très versatiles, ils se battent et une heure après ils sont les meilleurs amis du monde.

G3/ le problème c'est ça ! Dés qu'on les prend individuellement, ça va. Dés qu'on les voit hors de la classe, ça va. Ils sont normaux quoi. Mais dés qu'ils sont en groupe, ils sont infernaux. Ils n'aiment pas l'école.

G6 : Je crois qu'il faut les sortir de leur contexte. Pour créer malgré le groupe, une autre façon d'être ensemble. Un stage de ski, j'ai trouvé que ça avait créé des liens entre eux et des liens entre eux et nous qui sont meilleurs. Plus normaux. Ils ont vu qu'on peut se conduire autrement sans que leur vie change. C'était différent mais on était les mêmes. L'AS c'est un peu ça, ce sont les mêmes élèves, mais dans un contexte différent, ils sont bien.

F4 : Je me méfie, on croit que c'est gagné, pendant le stage. Qu'on est super héros et dés la première leçon au gymnase ça part en brioche. C'est pas parce que ça a été super loin de chez eux que ça va l'être quand on revient dans leur quartier.

F : Pour terminer, vous dire que vous faites vraiment l'expérience de ces nouveaux élèves. Ils sont me semble-t-il, tellement peu sûrs d'eux, de leurs bases personnelles, familiales, qu'ils s'accrochent à s'opposer à vous pour ne pas se perdre. Ils restent figés dans ce qu'ils sont par peur de se perdre. S'ils vous écoutaient, que deviendraient-ils. Même leurs amis se moquent d'eux quand ils font ce que dit le prof. De plus, ils n'ont plus besoin des adultes pour apprendre. Ils n'en ont pas eu pour apprendre le skate, les jeux vidéo, l'informatique. Ils le font tout seuls, sans les adultes. Leurs parents sont souvent pas capables de les aider. Donc quand on leur propose notre aide, qu'on leur impose, c'est peut être en décalage. Vous avez une sacrée et passionnante responsabilité, inventer une nouvelle façon d'éduquer et d'instruire ces élèves. Trouver votre place où il n'y en a pas mais où il y en a besoin.

GRUPE « CHRISTINE », 2^{EME} RENCONTRE

F : alors, en ce milieu d'année scolaire ? Qu'est ce qui va bien ? Qu'est ce qui est agréable ?

G1 : Tout va bien à part qu'on ne peut pas avoir de progrès en motricité. On a des relations plus ou moins faciles, qui s'améliorent plus ou moins. Mais c'est tout, faut pas espérer faire de l'EPS. Tout ce qui est moteur c'est pas possible. Moi je sais pas le faire...et j'ai pas encore rencontré quelqu'un qui a pu me dire comment il fallait faire.

G2 : je suis d'accord, et en plus ça dépend des APS. Des fois, c'est moyen et des fois c'est nul. Là, je suis en volley, avec des lères BEP. Rien ! Elles sont débranchées, elles ont trois de tension.

G3 : c'est normal qu'ils ne soient pas au top dans toutes les APS. Le problème c'est que cinq par cinq, il y en a toujours une partie qui est débranchée. Moi je suis devenu un coach. Je passe mon temps à les motiver, à les encourager, à leur dire pourquoi c'est bien pour eux, à leur montrer leur intérêt. Et malgré ça au niveau sportif, c'est vrai que je m'ennuie.

F1 : c'est que de la séduction en fait. Il faut qu'ils nous aiment bien pour qu'ils fassent ce qu'on leur dit.

G4 ; mais la séduction, c'est un moyen péda involontaire. On en joue, mais si ça devient une fin en soi c'est pas la peine.

F1 : moi je suis désolée, j'en joue des fois volontairement. Je sais que si ça marche, ils vont bosser.

F2 : c'est toujours un problème de relation. Moi j'ai une élève qui m'a dit « voila, je suis anorexique, personne le sait, je vous le dis parce qu'avec vous ça passe bien ».

A : quelles suites y a-t-il eu à cette confiance ?

F2 : Rien, j'en tiens compte en course en durée, je lui demande si elle a déjeuné, mais je sais pas trop quoi faire, j'en ai pas parlé à l'administration.

F3 : moi j'en ai une comme ça aussi, mais l'infirmière, les CPE, tout le monde est au courant. Elle est dispensée mais elle vient en cours et elle fait quelques trucs. On en parle. Elles aiment bien ces filles qu'on les écoute. Elle essaye de courir des fois, mais au bout de deux tours, elle me dit « j'arrête madame, je vais m'évanouir ».

A : quelle image ont-elles de leurs corps ? Elles sont maigres, elles se trouvent grosses ?

G5 : ça s'appelle la dysmorphophobie, de se trouver grosse. De se voir grosse quand on est maigre.

F3 : finalement, je fais des petits dej avec cette classe. On vient une demie heure avant le cours, elles sont trois en fait, et on déjeune ensemble. Je suis sur qu'elles ne font un repas ce jour là. Je leur dis que ça va qu'elles sont bien, qu'elles ont assez minces. En vrai, elles sont ultra maigres.

G4 : là tu vois c'est de la séduction, tu leur dis ce qu'elles veulent entendre. Tu vas dans leur sens.

A : en fait avec vos élèves, et avec ces anorexiques, vous jouez du transfert. Vous suscitez un intérêt pour vous, ce que vous appelez séduction, pour qu'elles aillent dans un sens qui va les aider. C'est le fait que ce transfert est permanent, involontaire, pas toujours perçu qui rend la relation professeur/élève difficile. L'élève n'est pas séduit, pas en transfert avec la matière, mais avec le professeur, avec vous. C'est là où le métier de professeur est difficile. On rencontre l'élève, on l'attrape tel qu'il est pour qu'il aille ailleurs et pas pour sa satisfaction personnelle. Le danger de la séduction c'est peut être que ça n'implique que la satisfaction personnelle. Que es élèves m'aiment...ce n'est pas, ne peut pas être un but.

F3 : oui mais si les élèves venaient à l'école parce qu'ils nous aiment, ils ne seraient pas comme ça. En fait ils n'aiment pas les profs, pas, les individus, mais la fonction. Si l'école n'était pas obligatoire, les classes seraient vides.

G1 : Le problème aussi c'est qu'ils changent d'avis comme de chemise. Un jour on croit que c'est gagné et le lendemain ils sont infernaux. C'est dur à suivre

F : c'est un peu le propre de l'adolescence cette versatilité. On n'a aucune certitude, et on se construit contre. S'opposer pour se poser disait Dolto. On se construit en creux. On sait ce qu'on ne veut pas avant ce qu'on veut. Ce qui est fondamental, c'est que cette construction se fasse par rapport à une rencontre avec un adulte. Parfois ça peut être un professeur, vous.

G2 : mes élèves en volley, elles ne s'opposent pas. Elles ne font rien, elles en ont rien à faire. Elles ont rien construit au niveau moteur. Elles désirent rien faire

F : désirer rien c'est déjà désirer. Elles ont le courage de vous montrer que ça ne les intéresse pas, elles le font gentiment, poliment. Elles ne se rebellent pas, mais elles ne jouent pas les bonnes élèves. Ces ados nouveaux ne sont plus dans le semblant, dans les conventions hypocrites.

G5 : on dirait qu'ils veulent qu'on fasse la police. Quand je reviens du gymnase, ils aiment se bagarrer, s'étrangler. C'est dur de les calmer, parce que quand, ils se battent et que tu les sépares, ils redeviennent amis et qu'ils se liguent contre toi, et que toute la classe prend la défense des deux que tu veux punir. Mais si je dis rien c'est pire. Je leur demande d'arrêter une fois et ils se calment mais si je dis rien c'est l'enfer et il n'y a pas une fois où ils ne le font pas. C'est décourageant.

JFPN (formateur IUFM) : je suis surpris par votre résignation, vous constatez, vous semblez renoncer, vous réagissez pas ? Vous réagissez bien ? Vous réagissez comment ? Il faut réagir.

G3 : Qu'est ce que tu veux faire face à des élèves déscolarisés que tu vois dix fois dans l'année ? Même pas une fois par mois. Tu n'as aucun pouvoir sur eux, t'as aucun crédit. Ta parole a pas plus de valeur que celle d'un vigile de supermarché. Ce n'est qu'à force qu'on a du pouvoir d'action, avec le temps, ils nous laissent leur dire des trucs. Enfin on a l'impression qu'ils écoutent ce qu'on dit.

F2 : même ceux qu'on voit deux heures par semaine, on passe, et ça coule sur eux. Je crois qu'il y a que le travail en équipe qui soit payant. C'est ça qui donne sa valeur au travail en équipe, au niveau péda, on se rend vite compte que chacun fait son truc dans son coin, mais au niveau de ce qu'on propose aux élèves, là il faut de la cohérence, il faut du collectif, au-delà de l'EPS, sinon, ça sert à rien.

A : c'est effectivement dur de faire quelque chose qui se voit, d'en constater les effets. Mais le transfert peut se faire en 5 minutes, si l'ado repère quelque chose chez l'autre qui lui renvoie quelque chose de lui sur un mode autre que sur le mode de l'échec. Quelque chose qui fait signe et qui accroche les élèves peut se construire en très peu de temps. Le fait que cette anorexique vous ait parlé n'est pas sans effets sur la classe. Si elle a choisi de vous parler, c'est sûrement dû à quelque chose que vous aviez proposé avant, sans le voir qui lui a fait signe. C'est pour ça qu'il faut se faire responsable du temps passé avec les élèves.

F : Cette notion de responsabilité dont parle Ariane renvoie aux positions d'Hannah Arendt. Faites un tour dans ses livres. Les adultes sont coûte que coûte responsables des jeunes générations. En plus ce qui accroche les élèves, le fait qu'ils soient accrochés, c'est souvent après qu'on s'en aperçoit. C'est souvent en plus, dans l'après des cours, que ça arrive. Est-ce que vous l'avez constaté que vous nouez des choses particulières sur les trajets, dans les vestiaires, dans le métro ?

G5 : ça c'est sur, ils parlent plus en dehors des cours que pendant, enfin pendant ils bavardent. Mais parler vraiment, ils le font des qu'on fait autre chose que le cours.

G6 : moi je parle tout le temps avec mes élèves. Je ne suis pas résigné, je suis content d'aller bosser. C'est pas ce que j'imaginai c'est tout. C'est différent de ce qu'on m'avait dit à l'IUFM ou à l'UFR mais je ne suis pas résigné, j'ai vraiment le sentiment d'être là pour eux.

F3 : moi je ne suis pas résignée, mais je me dis chaque matin « allez, motive toi ». Il faut que je me pousse pour y aller. Je ne sais pas si ça sert à quelque chose.

F2 : en plus on a que peu de moyens pour faire en sorte que ça se passe à peu près bien. Tu es seul dans ton cours. Il n'y a que les moyens que te donne l'établissement qui peuvent aider. Seul, tu peux pas. Tu vis des trucs dans ton cours, tu sais pas si t'as raison, si tu fais comme il faut. Le seul truc que tu peux faire c'est signaler les élèves. Mais ça résout rien.

G5 : En fait on n'est pas résigné, parce qu'on sent bien qu'on leur apporte, enfin moi, quelque chose de manière inconsciente. En fait c'est plus de la frustration que de la résignation. On ne leur apporte pas ce qu'on pourrait leur apporter, ce qu'on voudrait, alors des fois on lâche.

A : Vous ne pouvez pas tout maîtriser. Vous n'avez pas en face de vous des élèves tels que vous le voudriez. Vous traitez ce que vous rencontrez avec ce que vous êtes et pas avec ce que vous savez. Vous avez un sentiment de manque parce que vous ne faites pas ce que vous voulez. C'est normal. Ce qui vous déborde, ce qui vous surprend, l'impossible, il faut l'accepter. Parce que même dans le pas résolu, le pas résoluble, le pas satisfaisant, quand vous êtes en face d'eux, il y a quelque chose qui s'effectue, quelque chose qui les aide à se construire.

G7 : Moi j'ai vécu une situation exceptionnelle. J'ai une élève qui s'est suicidée, enfin pas de ma classe, mais du collège. Elle a sauté du 7^{ème} étage, juste devant le lycée. Tout le monde l'a vue. J'ai récupéré mes élèves de 1^{ère} le lendemain à 08 heures, tout le monde pleurait. J'étais aussi désemparé qu'eux. Je connaissais pas cette élève, mais c'était leur copine, pour moi, c'était une élève quoi. Je les ai laissés tranquilles, j'ai rien dit. Ça a resserré nos liens. Ça nous a fait du bien. Au bout d'un moment, ce sont eux qui m'ont dit, allez bon Monsieur, on fait quoi ? ». Depuis dans cette classe ça passe, c'est spécial. Ils sont pareils, mais je ne crie plus. Je demande un truc une fois, doucement et c'est bon.

A : c'est votre silence qui les a touchés. On parle beaucoup de la parole ici, mais il ne faut pas la forcer. Le fait que vous n'avez rien dit a changé la nature de vos liens. Ils ont vu que vous aussi vous étiez démuni, ça les a rassurés, vous étiez comme eux. On est tous sans mots devant la mort, surtout peut-être comme celle-ci. Ce rapport de deuil était sûrement la seule chose à faire. En étant là, avec leur souffrance, vous avez été responsable du temps passé avec les élèves. C'est important de laisser ces temps sans rien, cet espace vide. Quand c'est dramatique, ça s'impose, dans le quotidien, il faut le proposer. Il ne faut pas vouloir donner de réponse à tout que ce soit dans des drames comme celui-ci ou dans vos cours, être là signifie déjà qu'il y a de l'écoute, que vous les considérez. De toute façon on n'a jamais la réponse pour l'autre.

GROUPE « MARIE », 2^{ÈME} RENCONTRE

F : alors, où en êtes vous ? Qu'est ce qui va bien ?

G1 : tout va bien, aucun problème. J'ai traversé tout Paris sans embouteillages, pour voir des élèves qui m'aiment, dans un cadre paradisiaque. Je fais un job super, alors les profs qui n'arrêtent pas de se plaindre, ça suffit. Y'a pire.

G2 : si les profs pleurent c'est parce que les choses empirent

G1 : on n'est pas dans des zones sensibles, on est des gens sensibles. Mais on parle on parle et on fait rien. Le pire, c'est le SNEP qui ne bouge pas.

FRA : vous décrivez là un constat de l'obligation et de la fragilité de la parole. On est obligé d'en parler, mais on ne peut plus vraiment, c'est-à-dire que les paroles ne portent plus à conséquences. Notre rapport au monde dans cette impasse à des effets sur les rapports avec les élèves. Dans tous les cas on n'est plus entendu

G3 : de toute façon on peut plus être dans la neutralité, on peut plus se contenter d'un discours qui n'a pas d'effets. Les profs, pas tous, mais beaucoup jouent leur santé, leur intégrité physique dans certaines classes. Quand on s'entend dire « je vais casser tes dents fils de pute ! », il vaut mieux que le discours n'ait pas de conséquences. Qu'est ce qu'on répond à ça ?

G4 : D'autant que l'administration fait tout pour étouffer ce genre de problème, quand ce n'est pas dramatique, ils ne veulent pas en entendre parler. Pour eux un bon prof, c'est un prof qui ne donne pas signe de vie. Alors les profs pour paraître bons, ils font des compromis.

F : et vous, vous avez tous le sentiment de vivre dans le compromis, voire la compromission ?

G5 : nous on est debout, on est au milieu des élèves. On est plus là pour les élèves que pour le cours, même s'ils ne correspondent pas à ce que j'attendais, j'y vais pour eux

F1 : non non moi je suis là pour le savoir, pour leur transmettre un savoir

G2 : les profs sont bien conscients de leurs failles, de leurs difficultés, surtout les filles peut-être, elles se mettent plus vite en arrêt maladie. À part les profs d'EPS femmes, elles ont l'habitude de l'affrontement avec le sport. Les autres craquent plus vite que les hommes. Quand elles voient qu'elles ne peuvent pas transmettre leur contenu, elles se cassent.

F : cette transmission de savoir, quand elle a lieu, elle passe par quoi ? Par une classe silencieuse ? Attentive ?

G6 : pas forcément. Ça passe par la mise en place d'une relation affective, et ça, on nous l'a pas dit à l'IUFM

G3 : les consignes, plutôt que d'être dites dans le silence, il faut qu'elles soient dites au bon moment. Si elles ne sont pas placées au bon moment, elles ne donnent pas sens à la situation et on passe son temps à les répéter, et à faire taire les élèves.

G5 : c'est ça le plus dur qu'il y ait enseignement et pas seulement discipline. Ça non plus les profs de l'IUFM ils ne nous l'ont pas dit parce qu'ils n'avaient eu en face d'eux que des élèves comme nous, respectueux et attentifs.

G7 : nous on a de la chance, en fait, on est trois profs dans le collège et on est trois nouveaux. On s'aide, on se refille nos trucs, ce qu'on trouve ou ce qu'il ne faut pas faire. On n'a pas d'ancien pour nous conseiller, ou nous juger et nous dire « ce n'est pas bien ou moi je fais comme ça ».

G8 : on a pas de conflits, on a des désaccords, mais pas de relation hiérarchique.

G2 : moi dans mon collège, il y a « Mr Matériel ». C'est le coordonnateur, qui ne vit que pour son gymnase et pour ce qu'il y a dedans. L'autre jour une table de tennis de table a été abîmée, il est venu me voir à la fin de mon cours, en me disant « comme c'était le Bronx la semaine dernière avec tes 5èmes, ce sont sûrement tes élèves qui ont cassé la table ». J'ai du me justifier, me défendre. Comme si j'étais un enfant qui a fait une bêtise, déjà on ne sait pas si ce sont mes élèves. Non seulement je ne trouve pas ça normal, mais en plus il a prévenu le principal.

FRA : qu'est ce qui vous a gêné ? qu'il en parle au principal, ou qu'il vous traite comme un enfant ?

G2 : les deux ! Il a remis en cause mon statut, ce que je dis. Ma péda... moi je fais ranger le matériel par les élèves, lui il passe ½ heure à tout ranger.

FRA : vous avez constaté là une opposition de système de valeurs. Comment entendre les valeurs de l'autre ? Ce qui est vrai aussi avec les élèves. On pourrait dire qu'il vous admire de pouvoir enseigner malgré le Bronx. Cette admiration qu'il ne sait pas dire le renvoie à ce qu'il ne peut ou sait pas faire, et il vous agresse sur un détail tellement ça le gêne.

G3 : Mais de quel droit on peut juger un collègue et le désavouer devant son supérieur. On devrait être solidaires, je me dis que si on réagit comme ça entre nous c'est normal que ça soit dur avec les élèves. Ce n'est pas que de leur faute.

F2 : c'est vrai quand on a un problème avec un élève, on n'a pas envie d'être seule, de ne pas s'entendre avec ses collègues. Je suis déjà seule dans ma classe, dans mon stade, seule dans la salle des profs, alors s'engueuler avec les profs d'EPS. C'est la fin. On doit pouvoir compter sur ses collègues. Je ne vois pas d'autre solution.

G3 : ce qu'il faut comprendre, moi j'ai compris ça, c'est que quelque soit ton problème, un prof qui se confie, qui craque ça ne se fait pas. Faut pas dire qu'on est en échec.

FRA : tout votre discours rend bien compte de l'impact de la parole. Ça ne se règle que dans l'entre soi, dans la discussion. IL n'existe pas de neutralité. Vous êtes engagés dans des relations où chacun voit le monde par rapport à lui. Par contre, je ne crois pas qu'il ne faille pas en parler. Au contraire.

F3 : moi ça m'atteint pas les élèves, ce qu'ils disent, ou les profs du reste. Je me suis blindée dès le premier jour. Vaut mieux ça sinon c'est pénible.

FRA : se positionner dès le premier contact est difficile. On a des a priori lors des premières fois, on positionne l'autre par rapport à quelque chose qui n'est pas lui. Mais l'image qu'on a de lui. Le jugement que l'on porte sur l'autre détermine en fait sa position à soi. L'autre n'est que ce que l'on projette de soi sur lui.

G2 : mais si l'autre d'entrée te rentre dedans, te manque de respect. On est bien forcé de se défendre ? on fait quoi ? Moi je me surprends à me voir comme ça avec des enfants, mais je voudrais bien qu'on me dise comment faire autrement ?

F : peut être qu'il faut tenter de ne pas durcir les positions, de permettre que l'autre se voie. C'est bon pour les élèves aussi, réussissez vous à leur faire voir ce qu'ils sont, ce qu'ils vous proposent ?

F4 ; c'est impossible, ils sont hermétiques. Ils se voient entre eux, nous on existe pas on a aucun crédit. Ce qu'on dit ils s'en moquent ? Il n'y a que ce qu'ils veulent faire qui compte, ce qu'on veut nous « c'est peanuts ».

F : Est-ce que vous réussissez à aller vers les programmes, en faisant converger ce qu'ils veulent ? Qu'est ce qui fait que vous accrochez les élèves au savoir alors que vos aspirations divergent ?

F4 : moi c'est la note. Ils n'aiment pas avoir 05/20, alors ils jouent la note.

G8 : moi j'essaye au contraire de pas faire ce qu'ils veulent, ce qui leur plaît. Je reste droit dans mes bottes. C'est peut être comme ça que je leur montre, ce qu'ils sont, enfin ce qu'ils sont pas. Ils ne se remettent jamais en cause. C'est toujours le prof qui a tort, et eux qui ont raison. Ce n'est jamais de leur faute, ils ne sont que victimes.

F5 : si on les laisse faire, ça leur montre pas ce qu'ils sont. Ils déconstruisent tout ce qu'on fait ? C'est ça leur truc, faire le contraire de ce qu'on propose. Mais comme ils ratent tout, ça leur enlève leur confiance en eux.

G1 : faut voir aussi qu'on leur demande de faire des trucs dont ils ont rien à foutre. Qu'on leur demande de faire ce que veut un adulte alors que souvent leur seule relation aux adultes, elle est répressive, qu'ils ont été battus, foutus dehors de chez eux, qu'ils ont passé deux heures en garde à vue. Les adultes, ils ne les supportent plus

FRA : alors c'est vous qu'ils malmènent, vous qui êtes obligatoirement en face d'eux. C'est vous qu'ils rendent défensifs en vous disant qu'ils sont mal. Ils rentrent dans vos impasses, dans les trous de votre être. Dès qu'il y a un peu de place, ils se positionnent. Peut-être que vous les soutenez dans quelque chose de leur être.

G2 : c'est pas facile de comprendre ça, parce qu'ils n'ont peur de rien, ils n'ont envie de rien. Les sales notes, les retenues, les exclusions, ils ne craignent rien.

F5 : moi je trouve normal de leur mettre 5 quand ils ne font rien, mais ça me fait toujours drôle de me dire que je contribue à en faire des cancre. Même en EPS, ils sont nuls.

F6 : mais en général, ils travaillent plus en EPS, ils ont des meilleures notes qu'ailleurs. C'est là qu'ils se régalaient aussi

G5 : c'est leur cerise sur le gâteau l'EPS. Ils ont les félicitations, enfin on demande les félicitations pour eux dans notre matière, ils sont tout fiers, ils remercient. Bon, ils ne les ont pas parce qu'ils ont 05/20 de moyenne générale, mais bon. Ils sont jamais félicités, parce qu'il suffit d'une opposition d'un seul prof pour qu'ils ne puissent pas les avoir. Mais quand ils le méritent et qu'on leur propose les félicitations, ça ça les accroche.

G8 : dans ma classe relais, (élèves en rescolarisation) Tout ça se mélange aussi, par rapport à ce que je disais tout à l'heure. Ils se posent en victime du prof, du système sans se remettre en cause. Mais ils disent bien que s'ils sont là, ce n'est pas par hasard. Qu'ils ont fait ce qu'il fallait, ils s'étiquettent en échec, rebelles, mais ils disent qu'ils ont choisi ça.

F : c'est cette position d'échec qui leur donne une identité ?

G8 : oui, ils se prouvent entre eux qu'ils sont les meilleurs, les mieux, dans le pire. Plus ils font un truc qui nous déconstruit, plus ils sont au top pour les autres. Ils défendent leur statut. Et en plus, ils n'ont tellement pas confiance en eux qu'ils ne veulent se confronter à rien qu'ils ne sont pas sûrs de réussir dès le premier essai, ils ne font que ce qu'ils savent faire. Et comme ils savent rien...

G1 ; moi je les comprends tu leur demandes d'être gentils, d'aimer ce que tu proposes, et leurs parents, les autres profs leur disent qu'ils sont des merdes, des bons à rien. Ils savent plus qu'ils peuvent réussir, ils savent juste qu'ils ne savent rien réussir...

G8 : dans cette casse, pardon, cette classe, j'en ai un qui est grapher et fumeur de bedo. Il aime que ça, il fait que ça. Pendant le cours, il se lève et va grapher au tableau. Les profs lui ont donné cette autorisation, sinon il sort du cours et va grapher les murs des couloirs. Il pose que sa signature, alors on sait que c'est lui. J'ai du mal à le cerner, je veux lui transmettre des connaissances, des valeurs, il entend rien, il pense qu'à écrire au mur. Des fois je lui dis « sors toi les doigts, enfin sors tes mains de tes poches »

FRA : Est-ce qu'il n'y a pas à le déplacer ? A lui permettre d'être autre chose que ce qu'on lui dit qu'il est et qu'il croit qu'il est, exclusivement ? Il ne faut pas entériner les positions, ni de drogué, ni de grapher. Il ne

faut pas me semble-t-il lui octroyer de passe droit. Il faut trouver un moyen de caler son désir sur le votre, mettre son talent à votre disposition. Ne pas figer son image. Nous ne pouvons pas être victime de notre image. Il faut être vigilant par rapport à ça.

G3 : Moi j'avais un élève comme ça, mais ça apparaissait que dans les situations de stress, quand il était stressé, il tagait. Mais comme il m'aimait bien il tagait pas en EPS, pas le gymnase, on s'était dit. Et bien en danse, il était tellement stressé avant de faire sa chorégraphie, qu'il s'est évanoui. On l'a sorti prendre l'air, se mettre de l'eau sur le visage et on a discuté. Je lui ai dit « OK, je sais que tu stresses, mais je suis là pour t'aider, tu as bien bossé, ta chorégraphie, c'est un peu comme une signature, tu vas passer et laisser une marque dans l'esprit des autres ». Il est passé et il s'en est sorti. Faut parler, faut en parler à ton graphueur.

FRA : et si vous aussi vous graphiez ? Quand il le fait écrivez lui que c'est pas ce que vous attendez de lui. Que c'est pas le lieu ni le moment. Montrez lui ce qu'il vous montre

F5 : moi ce qui me surprend et m'agace c'est qu'ils n'ont aucune idée de la hiérarchie, du respect. Ils parlent aux adultes comme entre eux. Je croyais qu'ils me parlaient comme ça parce que j'étais jeune et une fille, mais le principal est venu dans mon cours, ils lui parlent pareil...

INTERRUPTION...

FRA : en conclusion, je voudrais vous dire que vous vous rendez compte que vous êtes dans la parole, dans un métier de parole. Et que ce nouveau que vous rencontrez ne se résout qu'au cas par cas. Il n'y a pas de méthode ou de recettes. Qu'en enseignant vous acceptez cette responsabilité d'être les seuls peut-être interlocuteurs solides de ces jeunes. Ils n'ont pas d'autre adresse. Que le devoir du prof c'est aussi ça, que ce n'est pas que le savoir à transmettre.

F : ce qui me semble essentiel c'est de se souvenir des paroles de Lacan quand il disait « ne cède pas sur ton désir » Vous avez voulu devenir prof, vous êtes profs d'EPS, parce que quelque part, dans ce métier il y a quelque chose qui vous anime. Ce quelque chose ne vous le mettez à l'épreuve face à ces élèves qui ne sont pas ce que vous voudriez qu'ils soient. Ne renoncez pas à votre quelque chose. Rassurez vous, en plus, ces élèves sont nouveaux pour tout le monde, et il n'y a que vous qui savez faire avec.

GROUPE « MARIE », 3^{EME} RENCONTRE

YF : En cette fin d'année scolaire prochaine, quel bilan, quelles impressions, quels changements ?

F1 : Ben, on sait qu'on aura pas de nouveau, que rien va changer, qu'on aura pas de mutation

F2 : on va rester TZR à vie (rires)

F3 : On voit qu'on est loin de nous, enfin de nos bases .

G1 : Voila ! Le nouveau c'est qu'on a vraiment pris conscience qu'on est dans une nouvelle vie, pas seulement une nouvelle ville. Mais il a fallu une année, enfin à moi. Quand je rentre chez moi en Savoie, je m'en rends compte, du bonheur de vivre sans le bruit

F2 : ça c'est sur, c'est pas la même population. Le matin en me réveillant, je me dis, je suis à Paris ! Je vais devoir aller dans mon LP, voir mes élèves et mes collègues, ça c'est dur. Bon des fois c'est enrichissant, c'est sur mais c'est rare, alors c'est dur.

F1 : En fait, c'est la vitesse qui est dure. Le mouvement permanent. Moi en Bretagne, j'oublie la vitesse et les odeurs.

F2 : Mes collègues, ils sont comme les élèves, 50% blacks, 25% beurs et 25% chinois. Et en plus ce que je fais avec mes élèves est nouveau. Je ne l'ai pas appris, c'est adapté à mes élèves, j'ai dû l'inventer. Je ne me souviens plus de ce qu'on m'avait dit de faire à l'IUFM. J'ai dû oublier comment je faisais en PLC2.

G2 : moi j'associe pas mon établissement à ma vie, je trouve que les repères, ils sont ailleurs à Paris, je suis à Paris, je profite de la richesse de la ville, je me gave.

F2 : OK, mais après un jour sans travail, ou après une sortie et que tu reviens dans ton établissement, t'es pas décalé ? Moi je le suis, mes élèves sont décalés et ils me décalent. Ils connaissent rien, ils ne sortent pas de leur quartier. Nous on veut les sortir de leur misère culturelle et ils en ont rien à faire, que ce soit de la voile, un match de pros à Bercy, ils en ont rien à foutre on dirait.

G2 : moi je trouve plutôt que c'est le décalage ville province qui fait le décalage des valeurs.

F1 : C'est aussi le décalage des valeurs qui fait le décalage des valeurs (rires) Moi, j'étais bonne élève et 75% de mes élèves sont des cancre qui savent rien sur rien. Dans le cadre de la vie de classe, en SEGPA, je dois leur faire de l'éducation sexuelle. C'est évident que c'est le rôle de l'EPS (rires) et bien ils savent rien. Ils ont

17 ans et savent rien sur la contraception, sur l'avortement. Ils sont contre soit dit en passant, alors je ne vous dis pas la place de la femme dans leur société. Moi à 15 ans je savais ça, non ?

FRA : comment abordez vous cela ? Comment apportez vous cela à quelqu'un qui n'est pas prêt, n'a pas envie d'en parler, d'en entendre parler ?

F1 : en fait, je le fais à la place d'un intervenant extérieur qui n'a pas pu venir. Mais en EPS, c'est connu on est bon en tout ! Je veux bien que l'EPS s'occupe du corps, et que ce soit au programme des SEGPA, mais je n'ai pas été formée. En plus j'ai presque que des garçons. J'ai amené des préservatifs, mais ce n'est pas évident.

G3 : en fait il y a une grande différence entre les différents établissements de Paris. Moi au contraire, s'il y a une différence entre mes élèves et moi c'est parce qu'ils sont de classes sociales que je ne connais pas et auxquelles je n'appartiendrai jamais. Avocats, chirurgiens, PDG, ils vont tous en classe prépa mes élèves, après le BAC.

F : quand vous comparez vos expériences, qu'est ce qui fait que malgré les différences, vous faites le même métier ?

F1 : ben ils ont deux pieds et deux bras, les élèves, ils bougent quoi.

G4 : On sait qu'on est sensé faire la même chose, mais on sait qu'on le fait pas de la même façon, on s'adapte. Hier j'ai une africaine, qui m'a demandé s'il y avait la mer en Bretagne, pas pour déconner. Elle ne savait pas où c'était. Alors on a pris une carte et on a fait les régions de France, et d'Afrique, je lui avais demandé d'amener une carte qu'elle puisse nous montrer le Togo. Je ne savais pas où c'était, le Togo, enfin pas précisément. Et bien, c'est plus ridicule de ne pas savoir qu'il y a la mer en Bretagne que d'ignorer où est le Togo en Afrique. Au moins ça nous a permis de mieux faire connaissance dans cette classe.

FRA : je crois que le point commun de vos situations pourrait être là. Laisser surgir et recevoir leurs subjectivités, C'est ça la similitude, recevoir la présentation du subjectif et proposer la votre en réponse. On a l'impression qu'on vit dans des mondes parallèles, qu'on ne se rencontre pas. C'est l'intérieur de soi qui ne s'échange plus. Que donne t on de soi quand on est prof de gym ? Est-ce que ce n'est pas ça qui fait le métier ?

F4 : peut être et c'est ça qui fait que c'est un métier qui rend déprimé. Aux conseils de classe hier, en 1^{ère}, 2 élèves sur 29 on plus de 10 en moyenne générale. 20% vont avoir le BAC, sur les fameux 80% il n'y en a que 20% qui vont l'avoir

G3 : c'est bien ce que je disais, moi dans mon lycée, il va y avoir 90% de succès au BAC.

F4 : le métier de prof d'EPS, ça sert à valoriser les élèves à l'école. Notre métier, c'est distributeur de bonnes notes. Grâce à la bonne note de sport ça remonte leur moyenne et ils réussissent un peu. Mais déjà dans le 93 on ne prépare plus aux options, alors quand l'EPS sera devenue optionnelle, on pourra même plus servir à ça.

F : je trouve que vous êtes noirs aujourd'hui, c'est une punition Paris ?

G5 : ça c'est sur ! Les lycées punitions comme on dit, ils sont bons pour les profs. Mais moi j'ai pas le sentiment d'avoir mérité une punition. J'ai encore rien fait (rires)

F : Lycées punition ? C'est à dire ?

Ben sur la carte scolaire, il y a des établissements qui sont décrits comme ça par les élèves, les profs et l'administration, des endroits où il vaut mieux pas aller.

G4 : c'est criant d'une rue à l'autre dans le même quartier. Y'a pas de regroupement de racailles volontaire, ou de lycées socialement définis, mais c'est comme ça, ça se fait, on le voit. En province moins, je crois, on rencontre tous les élèves dans le même lycée, quelle que soit leur origine. Ça permet aux différentes couches sociales de se rencontrer. On connaît les façons de dire, de faire, de s'habiller des autres quoi. A Paris, il y a que des ghettos.

G6 : ben moi je trouve que cette mutation aveugle, qu'on nous a imposée, elle m'a permis de m'ouvrir sur la vie. Sur des aspects de la vie que je connaissais pas. C'est comme ça la vie, la France, c'est pas comme à Orléans. Mes élèves, ils ne sont pas comme moi. Je leur ai fait cours sur le thème de la journée de la femme, ils étaient même pas au courant d'abord, et ils me demandaient à quoi ça servait.

F1 : ils ne vont même pas aux manifs. Il faut que ce soit moi qui leur en parle et leur dise que leur avenir est en danger. Ça ne les touche pas.

F2 : ça c'est fou ! Dans mon lycée il y a aussi un LP et bien, ils ne manifestent pas alors que les lycéens eux manifestent.

G4 : ça ne les intéresse pas l'évolution de l'école. Ils y viennent parce qu'ils sont obligés mais ils en attendent rien, alors ils s'en foutent, quelque soit le résultat. Ils s'en foutent, ils sont en échec ! Ils le disent quelle que soit la matière, quelque soit le programme, quels que soient les profs, ils sont en échec.

FRA : Qu'est ce qui les intéresse alors vos élèves ?

F1 : Leur corps, enfin les filles. Elles sont un corps qui doit être objet de désir. Il faut qu'elles soient regardées. Tout le temps, par tous les garçons.

G5 : leur corps et leur portable. Si on leur enlève leur téléphone ils sont morts

F1 : elles vont jusqu'à se frotter aux garçons. Elles sortent en soutien-gorge du vestiaire, pour se montrer, sous de faux prétextes. Elles veulent être des objets de désir. Elles veulent que ça !

G1 : ce n'est pas irréversible. C'est de leur âge quoi !

G3 ce qui paraît irréversible c'est de gruger. Ça ça les intéresse, défier la loi, pas payer, payer moins cher, trouver des combines, des arnaques. Ça ça les intéresse, ils font que ça. Avoir un téléphone volé, une carte trafiquée, ils aiment que ça le business

F1 : c'est vrai parce qu'ils veulent le plus beau, et comme ils n'ont pas les moyens

F5 : c'est non seulement la technologie ou la marque qui leur permet de se différencier, mais c'est aussi le plus petit prix.

FRA : en fait ce que je crois, c'est que c'est le désir de l'autre, l'objet de l'autre qui les intéresse Jusqu'à être l'objet de l'autre. Les filles veulent ce que les garçons ont, le sexe, le phallus. Les garçons veulent ce que les filles ont, des objets de désir. Et comme ils ne peuvent pas encore facilement s'avoir les uns les autres, ils le remplacent par la technologie ou les vêtements. Ce qu'on pourrait se demander c'est en quoi, vous tenez compte de ces désirs dans vos cours. En quoi téléphone, MP3, pourraient faire qu'on change quelque chose du métier ? En quoi vous pourriez intégrer ces technologies et ce désir dans vos cours ?

F5 : moi j'utilise les MP3, les téléphones, en course endurée, en danse

F2 : et ceux qui n'en n'ont pas comment tu fais ?

F6 : le problème c'est que quand on leur demande que veux tu faire plus tard ? Ils répondent : « riche ». Pour avoir voiture, hi-fi, fringues de marque. Ils veulent pas faire des études ou avoir un métier, ils veulent de l'argent. Le problème c'est que leurs filières les conduisent vers des métiers où il n'y a ni argent ni voiture, ni « marques ». Donc ça crée un malaise, donc ils font que des combines.

G7 : moi je trouve pas que ça crée de malaise. Ils sont bien comme ça, ce sont ceux qui n'en ont pas qui sont mal. C'est comme une béquille leur téléphone, comme un tuteur, sans lui ils tombent. Ils sont accros au sens physique du terme

F : et que faites vous pour ne pas surenchéris, pour ne pas contribuer à renforcer cet état d'esprit, à l'usage des objets comme fin et plus comme moyen ? Est ce que vous faites une éducation à ces objets ?

G6 : moi je confisque ! J'ai un collègue qui a craqué et cassé un téléphone. Il l'a pris de la main de l'élève pendant qu'il téléphonait dans son cours. Après lui avoir dit dix fois d'arrêter, sans succès, il l'a jeté par terre et l'a écrasé avec le pied. Depuis dans sa classe ça va, ils téléphonent plus. Moi je les confisque juste.

F1 : ce qui est fou c'est que quand ils téléphonent, ils savent qu'ils nous manquent de respect. Et en plus déjà qu'ils ne sont pas bons, ils ne sont pas attentifs aux consignes, ils ne peuvent pas bosser.

F : est ce que ce problème existe dans les autres disciplines ?

F2 : bien sur ! Avec le kit mains libres, ils sont assis, le téléphone sous la table c'est facile. C'est en fait dur, s'ils ont les cheveux longs de voir s'ils téléphonent.

F : comment faites vous pour transmettre votre contenu, pour court-circuiter cette habitude ?

F3 : Je leur dis « retire tes oreilles », enfin tes écouteurs de tes oreilles. Mais c'est toujours un prétexte à conflit, enfin, c'est peut être ce qu'ils cherchent cela dit. Quand on leur retire, ils disent « vas y touche moi pas » et c'est parti !!!!!!!!

G2 : En plus quand tu as réussi à faire stopper la partie droite de la classe la partie gauche est rééquipée et ainsi de suite. Mais moi, je ne me sauve pas, quand ils veulent un conflit, je leur en donne. Dans le pire des cas, je les renvoie. Ils savent que je laisse rien, que je leur rentre dedans quand ils sont chiant. Ça marche, pour moi en tous cas.

F5 : Je trouve malgré tout qu'on s'en sort bien. Dans les autres cours ils viennent, ils sont là, ils disent rien, ils écrivent pas, nous au moins, ils font quelques trucs. Pas tout ce qu'on veut, mais un peu. On a moins l'impression qu'ils cherchent à tuer le temps. On a moins l'impression qu'ils sont obligés d'être là.

G8 : Moi dans mon lycée, ils ne viennent pas ! Il y a un très gros taux d'absentéisme. Ils ne viennent pas puisqu'ils ne sont pas sanctionnés. Je les marque absent et c'est tout, il n'y a pas de suite.

F5 : moi je prends mes propres sanctions, y'a rien non plus comme suite du coté des CPE. Je les force à venir en colle avec une autre classe, quand j'ai cours et pas eux. Ca leur fait drôle de venir avec des sixièmes par exemple. Et des fois y'en a qui se prennent au jeu et donnent des conseils, mais ils perturbent très rarement le cours avec les petits.

F7 : ça ça marche avec des élèves qui jouent le jeu, qui respectent encore les règles de l'école. Les miens, je les colle et ils n'y vont pas. Ils sèchent les colles, comme les cours. Ils sont intouchables. Comme ils n'attendent rien de l'école, ils n'ont rien à perdre. Ils y vont parce que sinon leurs parents touchent plus les aides sociales, et parce qu'ils ont leurs amis. C'est une gigantesque cours de récré, ou plutôt une annexe de la galerie marchande où ils se trouvent le soir et le week-end. L'école sert de lieu de rencontre.

F1 : ils jouent avec le règlement, ils savent qu'on peut rien leur faire. Ils savent que s'ils arrivent une minutes en retard, ils sont pas acceptés au collège alors ils arrivent une minute après la fermeture des grilles et ils font la comédie en disant qu'ils veulent rentrer, que c'est dégueulasse de les laisser dehors... Alors ils restent devant le collège, dehors et ils font comme à l'intérieur, rien.

FRA : Comment vous en sortez vous avec le fait que la vie scolaire n'ait plus d'emprise sur vos élèves ?

F1 : les CPE convoquent les parents, ils ne viennent pas. Ce n'est pas grave. Tout ce qui se passe dans l'école ne les concerne pas. Ils mettent leurs enfants là, à nous de nous débrouiller. Des fois c'est un grand frère qui vient, une fois, c'est même pas un vrai frère qui est venu. Faudra contrôler l'identité des parents bientôt.

FRA : comment faites vous pour ramener, pour garder l'intérêt pour l'objet scolaire ?

F3 : c'est dur, c'est une lutte permanente, faut être un peu démagog, faut les flatter, leur dire qu'ils sont bons, qu'on les aime malgré tout. C'est souvent du pipeau, mais bon ça marche un peu. Pour eux, rater l'école, ce n'est pas grave.

G2 : on a du mal à leur faire comprendre que c'est gawe ! Ils me le disent à moi aussi, « c'est pas grave monsieur, un cours de plus ou de moins » alors je leur dis, « c'est pas grave non plus de louper ta vie, quand t'auras raté ta vie ce sera pas grave »

F1 : ce discours je trouve qu'il n'a plus d'effet. Ils me répondent « c'est ma vie c'est pas la votre, et vous êtes pas ma mère ». Ils voient pas que le prof est là pour les aider.

FRA : quelle que soit leur réaction passer par cette parole les aide. Ils n'ont peut être en face d'eux personne avec qui se confronter à ça qui leur dise la gravité de leur quotidien. Soyez convaincu de l'effet du « c'est grave » en face de leur « c'est pas grave » dans le futur.

F ; si on est cynique on peut peut-être dire qu'ils ont peut être des raisons pour ne pas venir... de s'absenter d'un CAP technicien de surface. Quand on a 16 ans ce n'est pas forcément très féérique. Que leur dites vous pour les inciter quand même, à être là, dans tous les sens du terme ?

G3 : j'essaye de nouer une relation de confiance. Je leur dis ce que je fais, quelle expo je suis allé voir, quels films sortent, quels livres je lis. Je leur dis que si j'apprécie cela, si j'ai un avis, c'est grâce à l'école. Je dépense beaucoup d'énergie pour les « appâter ». Quand ils mordent ça vaut le coup. On dirait qu'ils se méfient en fait. De toute façon ça ne marche que si on donne quelque chose. Du temps, de l'attention, de l'énergie. On sait bien que s'ils sont comme ça c'est qu'il y a un amont des cours, qu'il y a un pourquoi hors de l'école. Mais je ne sais pas comment leur dire ça, comment leur en parler.

F6 : dans le rapport aux élèves on est conditionnés par l'UUFM. Les cours de gestion de classe qu'on a eus, font qu'on instaure un climat de discipline avant tout. C'est tout en fait. Mais c'est pas de la gestion ces élèves là. Notre relation avec les jeunes elle est pas prise en compte dans ces cours. On nous apprend à être « parents critiques » plutôt « qu'adultes » (dixit l'Analyse Transactionnelle). Je me rends compte que j'aide et parle plus que j'enseigne avec mes élèves. Par exemple déjà admettre qu'ils puissent nous contredire c'est pas rien, ça s'apprend, faut l'accepter.

F3 : c'est vrai un cours ça peut pas être l'armée. Un qui décide et les autres qui obéissent. Ca c'est l'idéal des livres.

G8 : le problème c'est que l'aspect trop directif, ça marche pas. L'aspect amical, ça marche pas. L'aspect paternel, ça marche pas non plus. Alors c'est dur de ne pas avoir de jugement de valeur et de ne pas dire « ils sont nuls ». C'est peut être leurs valeurs qui sont différentes des nôtres.

FRA : vous expérimentez la que les limites qu'on s'impose, qui nous ont été apprises, il y a un moment où elles ne fonctionnent plus. Vous constatez que vos limites sont dans la confrontation à l'autre, dans

l'intersubjectivité. Enseigner c'est accepter que l'on ne sait pas tout. Et la vous devez accepter que vous ne savez pas tout, ou rien de l'autre en face de vous. Vous ne savez pas comment, pas jusqu'où, pas pourquoi. Il faut apprivoiser les élèves, vous êtes des apprivoiseurs et des inventeurs. Il n'y a pas de recette.

F : pour conclure, il reste 30 secondes, vous dire peut être que même si vous n'avez pas les réponses, vous répondez toujours. La réponse est toujours inadaptée, mais elle est toujours plus ou moins possible. Le fait qu'il y ait une réponse, que vous en donnez une témoigne du fait que vous assurez le devoir de responsabilité qui est le votre. C'est le propos d'Hannah Arendt, les adultes quoi qu'il leur en coûte sont responsables des jeunes, de leur avenir. Les élèves ne veulent pas forcément des réponses aux problèmes qu'ils ont ou qu'ils posent. Vous démariez cette conversation en disant qu'il n'y avait rien de nouveau, je trouve au contraire, vous ayant entendu, qu'il y a beaucoup de nouveau. Vous disiez que vous n'aviez rien à attendre, c'est d'avoir compris ça la nouveauté.

Groupes de Paroles et d'Analyse Professionnelle, NEO TITULAIRES 2005 / 2006

RENCONTRE I GROUPE MARIE

YF : pour démarrer, peut être une sorte de tour de table vous pouvez vous présenter et évoquer ce qui vous pose problème cette année. En fait plutôt ce qui vous a surpris, ce à quoi vous ne vous attendiez pas.

1 En début d'année ça a été un peu dur, j'étais démoralisée. Je me disais que le métier ça ne devait pas être ça. Je trouvais que c'était une injustice d'avoir été nommée là (à Paris) . Parce que les élèves, bonjour ! Et puis les embouteillages, ça fait beaucoup à la fois.

2 Le plus difficile c'est de savoir être juste, si on est juste. Comment appliquer une sanction, laquelle appliquer ? D'autant que dès qu'on se pose en législateur on se fait renvoyer dans son coin.

3 Avec les petits, les sixièmes, qui sont tout le temps au taquet, je me demande encore, comment les calmer ? sanctionner, punir, parler ?

4 Je passe mon temps à mettre mes cours en place, pas à les faire. Ce que je veux dire, c'est que je passe tout mon cours à essayer de créer des conditions qui permettraient de faire cours. Du silence, de la concentration. Pas de bagarres, pas d'insultes. Je fais le flic, pas le prof et à force je trouve que je fais des abus de pouvoir.

6 Je ne m'attendais à rien, et je ne suis pas déçu. (rires) Non ce que je veux dire, ce n'est pas qu'ils font rien, c'est que je comprends rien de ce qu'ils font. Et donc, je me vois en train de faire cours sans comprendre ce que je fais.

7 Ils sont bien perchés, pris un par un, quand on leur fait « bouh », ils se calment, mais quand ils sont ensemble, c'est usant. Y'a que pendant l'heure de vie de classe qu'ils se calment.

8 En passant de l'affectif à la sanction, ça marche, faut alterner. Ils sont uniquement organisés par la sensibilité, elle est à fleur de peau

9 On n'a pas de pouvoir. Ils se disent, qu'on est QUE profs, pour eux c'est rien, dans leur échelle de valeurs

10 Quand ils me manquent de respect, ça me vexe, je suis orgueilleux. Plus on pose les limites plus ils trouvent le moyen de les franchir. Ils ne tiennent pas du tout compte de ce qu'on leur interdit

11 Ce qui me surprend, ce sont ces élèves qui ne veulent pas travailler mais qui refusent de sortir de cours quand on les renvoie. Je n'ai pas la chance qu'ils se blessent. S'ils se blessaient, ils seraient absents et ça me ferait du bien. Mais, ils sont solides. Ils s'accrochent juste pour me faire chier, on dirait

12 J'ai une classe où ça clache, les autres où ça passe. Y'en a pas qui vont directement au physique

13 Le poids de l'APSA est fondamental, tu sais à l'avance ce que telle activité va déclencher avec telle classe

14 En SEGPA? je sais qu'il y a un écart entre écouter et entendre, ou comprendre, c'est trois niveaux différents. Ils écoutent ce que je dis, ils entendent autre chose (si je leur fais répéter je le vois) et ils comprennent encore autre chose. Alors faut faire simple, c'est long de tout ré-expliciter 20 fois

15 Ce qui m'a surpris, c'est la mixité sociale. Les écarts entre eux et entre eux et nous. Et ce qui est nouveau c'est que je m'ennuie, avec des classes, on fait rien, il se passe rien

16 Ce qui est dur, c'est de faire redescendre les élèves de leur niveau de relation avec les adultes, ils sont « au taquet », tout de suite dans l'extrême

17 En plus beaucoup ne parlent pas bien français, ou les mêmes mots ne veulent pas dire la même chose.

18 Mais on ne peut pas ne pas leur parler. Ce n'est pas possible pour un professeur de ne rien dire aux élèves, des consignes, des conseils ou de rappels à l'ordre. On doit leur parler. Mais on ne parle pas de la même façon. On n'a pas les mêmes mots.

19Moi, je n'ai pas de classes normales, c'est-à-dire où je fais ce que je veux. Et j'ai une quatrième très difficile, où je ne sais pas quoi faire avec ses élèves. Bon, en improvisant, j'ai décidé sans le vouloir de partir de leur niveau, pour regagner la classe. Ça a l'air de marcher. Ce n'est pas pire en tous cas

21Moi je me dis que ce serait bien si des fois je trouvais ce qu'il fallait pour qu'ils fassent comme je veux. Ou qu'on me le dise. En général, ils ne sont pas appliqués. Ils trouvent mille et une façons de perturber le cours. C'est leur truc de mettre le cours en l'air. Ils sont plus malins pour ça que pour apprendre.

6Les élèves ne se rendent pas compte que ce qu'ils font, c'est grave. Pour eux c'est rien de se cracher dessus ou de s'insulter. Comme c'est rien d'être exclu de cours ou du collège. Alors, je ne sanctionne pas pour rien ou je ne les dispute pas pour rien, faut que ça vaille le coup, dans leur échelle

21En fait, ils n'ont pas de rapport au futur. Ils sont dans un présent permanent. J'essaye de créer un code de durée avec eux. De leur donner des bornes, bon... Je les trouve pauvres mais sympas ces élèves

4Pas moi, c'est dur de les aimer, ils font rien qui les laisse aimer, ils gâchent toujours tout. C'est jamais clean à 100%

11Ils sont très soudés, enfin c'est pas ça, ils se battent tout le temps mais quand y'en a un qu'est excité, les autres le suivent, je sais pas

8J'essaye d'analyser ma situation, c'est dur seul...et en plus, je ne supporte pas qu'on me fasse des remarques, pas mes autres collègues. Ce qui est sur, c'est que je sais plus (+) qui je suis avec ce collègue

14J'essaye de tout justifier, de leur montrer que ce qu'ils font ou disent ce n'est pas justifiable. Quand ils sont violents avec leur corps, c'est qu'ils sont déjà passés par l'étape de la violence verbale,

YF : en conclusion, je présente les quatre discours de Lacan, l'idée que l'on puisse changer de registre de parole, sans se renier, sans faire de compromission ou de démagogie. Le discours du maître n'est pas toujours celui qui accroche les élèves.

RENCONTRE 1 GROUPE CHRISTINE

YF : Qu'est ce qui vous a surpris cette année, à quoi ne vous attendiez vous pas ?

1On n'est jamais lâché par ces élèves. J'ai l'impression qu'ils me regardent toujours, que je ne peux pas échapper à leurs yeux, qu'ils m'épient pour trouver comment m'embêter (rires). Ils cherchent sans arrêt ta faille.

2Moi c'est un code affectif que je crois avoir mis en place. Ça va des « impossibles » au « parfaites », dans les conduites inter élèves

3Il faut revisiter ses normes de tolérance. C'est pas évident parce que je ne sais pas comment faire pour être en phase avec ce que je crois devoir accepter ou pas.

4Il faut se mettre en scène et pas imposer son autorité à soi d'emblée

Ca ne sert à rien de seulement bien proposer quelque chose de bien, de préparer une jolie séance sur le papier. Pour que la classe tourne, il faut se mettre en scène et les amener à accepter de travailler

5Tu ne peux pas aller faire cours sans être en forme. Sinon ils te tuent. Et puis faut oser s'écarter des normes des autres profs, de ce que t'as appris. Là tu peux être agréablement surpris

6Moi, je ne leur apprends rien, je me sens incompétente. Je ne viens pas bosser avec le sourire. Je n'ai pas de mots pour dire comment je suis en face d'eux

7Moi, j'ai plutôt pris goût à ces élèves difficiles. Quand tu leur apprends un truc minuscule, tu te sens utile, ils partent de super loin. Tout leur sert. Mais ils sont tout le temps sur ton dos. Y'a pas de répit.

8Faut pas comparer les élèves de Paris et de province. C'est pas pareil mais en province ce sont pas tous des paysans. Ici, le poids des mots est plus lourd

9Ce qui est étrange, c'est qu'ils sont curieux de savoir d'où je viens. Pour eux, Rennes c'est le bout du monde, c'est presque un autre pays

10Moi je marque leurs différences plutôt que de dire « vous êtes tous pareils » je leur dis « vous n'êtes pas pareils », mais vous devez apprendre à vous connaître et vivre ensemble. C'est plus vrai ça non ? Et puis se connaître ça démystifie les différences

11Quand ils s'insultent ou m'insultent je fais semblant de pas entendre, sinon, c'est la fin. Je ne peux pas les punir à chaque phrase, des fois, ils me font des trucs, je ne vois pas comment les qualifier, c'est pas parlable

12Quand j'entends « fils de pute », là j'arrête le cours et je discute avec tous. Leurs mère c'est sacré mais ils s'insultent avec elles, ils ne savaient pas quoi me répondre.

13Faut ranger ses convictions dans sa poche et tolérer des choses qui permettent qu'il y ait une relation et ensuite resserrer ses exigences, au fur et à mesure

14 Faut les apprivoiser, faut ajuster son éthique. Et poser le négociable et le pas négociable. Maintenant qu'on se connaît, « ça » passe mieux, même si j'ai fait le deuil de ce que je pensais faire avec eux. La négociation c'est une solution qui me semble pas mal, ça borne, ça limite les attitudes

15 Mes bases contractuelles, c'est « je vous fais / ou pas confiance. Après faut faire attention à ce qu'on dit, parce que tout ce qu'on dit a des conséquences avec ces élèves

16 Moi je trouve que malgré tout ce qu'on peut mettre en place, des fois ça bloque. L'autre jour il y en a un qui n'a plus pu, il a explosé. Je l'ai vu venir, je n'ai pas su l'empêcher, il aurait fallu que je lui dise « stop, tu ne fais plus rien », mais j'ai pas su

17 Je cherche toujours la façon de ne pas rentrer en conflit avec eux. Si il y a conflit, faut tout refaire à zéro. On dirait qu'ils veulent vraiment imposer quelque chose pendant le cours, c'est leur domination contre la mienne

18 Si au niveau éducatif, c'est des fois énorme, au niveau des contenus, faut faire son deuil. Faut abandonner une certaine idée du métier

19 Pour avoir sa classe en main, on peut se tuer si on veut, ça ne se fera jamais. Ils s'échappent toujours. C'est presque leur enjeu, échapper au prof

20 Moi je suis dans un super établissement, les élèves sont extras, j'ai rien à dire.

3 Moi, des fois, ils me font peur, enfin pas physiquement, mais je me demande comment des enfants peuvent faire des trucs comme ça. Ils sont violents et sans pitié entre eux.

12 Ils sont dans l'acte, ils ne sont pas dans le discours, alors les paroles du prof...

2 Moi j'essaye aussi d'apprendre leur langue, je sais dire plot, ligne, arrêt départ, en chinois et en malien, ça marche, ça les fait rire

17 Je crois que ça c'est un échange d'intérêt avec eux, y'a que ça qui marche, il faut être dans leur intérêt, après, ils viennent dans le tien. Mais le problème, c'est qu'ils ne savent pas ce qu'ils veulent. Quand on leur demande, ils ne savent jamais

11 Quand tu t'intéresses à un dans la classe, les autres te montrent bien qu'ils sont jaloux. Il y a un poids du groupe dans mes classes, incroyable, tout ce qui touche un touche les autres. Ils sont connectés, et pas seulement au téléphone. Dans les petits groupes, par ethnies, c'est pire, mais dans la classe, le grand groupe, ça m'a surpris.

7 Ils reproduisent avec nous ce qu'ils vivent chez eux, quand ils sont violents, c'est souvent que leur seul mode de relation avec leurs parents c'est la violence. C'est difficile de pas tomber dedans en réaction, des fois, je ne me suis pas tellement aimé en train de faire certains trucs.

1 Des fois, je suis pas sûre de moi, je me dis qu'ils ont des raisons d'être en colère contre moi, que j'ai du leur manquer de respect, parce que j'ai dit, je sais pas. On ne s'entend pas, je dois dire des choses qu'ils interprètent mal

RENCONTRE 2 GROUPE CHRISTINE

YF : Alors, quoi de nouveau ? Quels changements ?

F1 : Pas vraiment du nouveau, plutôt des confirmations. Moi, ce qui me frappe, c'est surtout le fait que les solutions, ou les explications, de ce qui se passe en cours, elles arrivent après. Quand on est plus en cours, ou quand on est avec la classe suivante. Et ça c'est frustrant, parce que la semaine plus tard, les arguments, ou les réactions qu'on aurait du avoir elles tombent à plat. Alors on a une idée d'explication mais on ne sait pas quoi en faire. Ils ne refont jamais la même bêtise, le même truc.

FRA : Ce n'est pas grave cet « après coup », au contraire. Les conséquences et les causes d'une situation sont souvent visibles, perceptibles dans le temps d'après. C'est en maintenant coûte que coûte une relation de parole que vous pouvez faire que vos illuminations, soient valables la semaine suivante. Si vous avez établi une habitude du discours, les choses se gardent d'une semaine sur l'autre. De toute façon, quand quelqu'un fait quelque chose, qui vous dérange, qui vous surprend, même lui ne sait pas ce qu'il a fait, quelles en sont les causes et les conséquences, tant qu'il n'en a rien dit. Il faut essayer de faire avec ce que vous ne comprenez pas, dans l'instant, mais ne pas en rester là. Y revenir la semaine suivante, ou en croisant un élève dans un couloir, fait que vous allez changer les positions subjectives de l'élève et de la votre.

G1 : Le problème ; c'est qu'on ne sait pas pourquoi ils font ce qu'ils font, et qu'eux non plus. Et encore moins la semaine suivante. Ils semblent dans le présent en permanence

G2 : en fait, on manque de savoir quoi faire. Ce qu'ils font, ce n'est pas dans les livres, (rires) et c'est pas non plus dans du prévisible

YF : Que vous ne voyez pas les causes, c'est presque normal car, c'est difficile, c'est compliqué, mais soyez surs que les conséquences, d'un retour sur ce qui c'est passé la semaine d'après, c'est payant. Si vous vous en souvenez, ils s'en souviennent. Et puis peut être, essayez de voir si ces bêtises, elles n'ont pas un air de famille. Si ce n'est pas un peu, de près ou de loin, la même chose qui se décline. Si les mêmes élèves ne trouvent pas toujours le même genre de conduites agaçantes. Vous pouvez peut être comme ça rebondir sur ce que vous avez trouvé la fois précédente pour faire avec. En fait tout peut, ou doit, toujours être nouveau, non ?

F2 : je ne sais pas, mais moi, mon nouveau, c'est que je viens de m'apercevoir que j'étais provincial, je me suis entendu appelé « provincial ». Quand on vit en province, on est chez soi. Ici on sait qu'on vient d'ailleurs et qu'on est l'étranger ? c'est drôle, avec tous ces gosses qui sont d'origine étrangère et qui te font comprendre que c'est toi qu'est chez eux, que tu n'es pas d'ici.

G2 : Moi, c'est en fait une sorte de désinvestissement que je constate ? Je me mets au diapason des autres profs, qui ne font rien. Et ça, ça me plaît pas. C'est frustrant.

G3 : Moi je trouve que le nouveau, c'est que cette mutation, c'est un Paris/pari gagné. J'aime bien cette ville, ça n'a rien à voir avec mon travail. Mais on peut faire ce qu'on veut quand on veut. Alors, ça fait drôle, au niveau affectif on sait plus ce qu'on veut. On est entre deux vies.

G4 : C'est vraiment ça, mais moi, c'est parce que j'ai un emploi du temps TGV. Ils le savent dans le collège que les nouveaux ils veulent redescendre. Alors, pas cours le vendredi ni le lundi, je suis dans le train, entre deux vies. Mais je sais que j'ai choisi la province, encore dix ans et je redescends.

F3 : Moi, le nouveau, enfin ce n'est pas nouveau, mais il a bien fallu un trimestre pour que je comprenne que c'était ça, plus que les élèves qui me pesait, c'est les conditions et le temps de transport. Pour aller bosser, j'ai 40 minutes et après, 30 minutes de métro avec les élèves pour aller sur les installations. C'est chiant et le temps de pratique est minuscule, et ces élèves ils ne démarrent pas au quart de tour. Il leur faut du temps pour passer du transport au cours. Ils sont en récré dans le métro, alors ils continuent pareil en cours. Une fois qu'ils sont recadrés, qu'on peu vraiment travailler, il faut repartir. C'est très frustrant.

G5 : Moi, je commence à leur parler du cours dans le métro, pas à tous, à ceux qui sont autour, et je le mets chefs de groupe, dans les vestiaires, ils doivent expliquer, rappeler aux autres ce qu'on a fait et qu'on va faire ? Ca marche.

F4 : Ce qui me surprend et qui est nouveau, c'est le niveau social de mes élèves. Ils sont bourgeois, pleins de fric. On n'est pas du même monde. C'est un peu le contraire des autres, s'ils sont absents, ce n'est pas parce qu'ils sèchent, mais parce qu'ils partent deux jours avant les vacances scolaires au club Med...C'est assez étrange, sans être prévenu d'avoir un tiers de sa classe en moins.

F5 : Je me suis rendu compte que, en fait, si j'aime bien, ils aiment bien. Ca veut dire que quand j'enseigne une APSA que je n'aime pas, j'ai du mal à les motiver, je ne sais pas comment ils le savent, parce que je ne leur dis pas, mais c'est évident, qu'ils accrochent moins que quand, je fais une activité qui me plaît plus.

F1 : Ce qui est nouveau, c'est l'espèce de brouillard, dans lequel je crois, on est tous. On en parle ensemble. Ce qui fait marcher les cours, on ne sait pas. Ce qui est sur, c'est que ce n'est pas ce qu'on sait.

G4 : je crois qu'il faut juste se dire que ça sert à rien d'essayer de comprendre ce qui veut rien dire. Faut faire le dos rond, on s'habitue, il s'habituent et ça passe.

YF : C'est dur cette position de ne rien attendre, vos élèves, parce que eux, ils attendent bien quelque chose ? Ils viennent pour quoi en cours vos élèves ? Ils vont chercher quoi ?

G 3 :ils veulent faire du sport et être très vite en activité.

G1 : Ils viennent pour avoir des sensations inhabituelles. Pour s'identifier à leurs idoles, aux champions.

F6 : Ils viennent pour jouer. Ils pensent qu'à ça. ils sont impossibles ces élèves, enfin c'est impossible de faire ce qu'on a prévu.

F2 : C'est ça, parce que le sport, ils n'en veulent pas. Ils ne veulent pas s'entraîner, faire des efforts, des exercices, des répétitions. Ils veulent jouer, ils veulent des jeux. Ils veulent du plaisir direct, immédiat, sans apprentissage. J'essaye de leur dire que c'est un peu contradictoire, mais, ils ne me croient pas.

F1 : Je pense que les élèves sont demandeurs de contenus, ils viennent, même les plus chiants, à l'école, pour apprendre. Ils sont fous de jouer de passer de « je ne sais pas nager » à « je sais nager ». Ils m'ont remercié, je ne m'y attendais pas.

F2 : moi je crois qu'ils ont envie d'être rappelés à l'ordre. Ils demandent qu'on les tienne

G3 : Moi, je crois qu'ils viennent aussi chercher une présence, pas que de l'autorité. J'en ai un qui perturbe toute la classe, tout le temps, de toutes les façons possibles. Alors, j'en ai eu marre et je lui ai dit la phrase qu'on m'avait appris à l'IUFM « Tu fais le clown, tu fais un numéro, je sais que tu as un autre visage, je le sais, c'est mon métier. Regardes ce que font les autres, pourquoi n'essayes tu pas de faire comme eux, ils essayent de me montrer leur vrai visage ». Et bien, après cette amorce de dialogue, bon, il n'a pas tellement

changé son attitude, il stoppe plus vite quand je lui demande, mais pas de lui même. Et bien, après ça, il m'a choisi comme tuteur d'orientation et de prévention. C'est ce qu'on fait dans notre collège. Sans que je lui propose, il a dit au CPE, « Je veux Mr XX »

F7 : Je trouve qu'ils viennent chercher un cours particulier, ils viennent chercher de l'attention. Le problème c'est qu'ils veulent qu'on ne s'occupe que d'eux. Chacun veut un cours particulier, il faudrait un prof par élève. Y'a que comme ça qu'on les tient, au un par un.

FRA : Vous touchez là ce qui fait le cœur de l'enseignement. C'est la rencontre avec un professeur, d'un ado et d'un adulte. Vous vous souvenez sûrement de la rencontre particulière, du rapport privilégié que vous avez eu avec un de vos professeurs. C'est vital. C'est ce qui met en place ce qu'on appelle le transfert. Une rencontre qui dépasse les individus, qui est de l'ordre du non dit, de l'inconscient, qui fait qu'une parole accroche un élève au delà de ce qu'on pensait. C'est ce qui fait qu'un élève vous choisi ? Vous, il vous a choisi dans les formes de l'institution, mais ce choix est plus discret, moins flagrant, on s'en rend compte quand les élèves changent leur attitude, quand ils sont attentifs, quand ils vous montrent que vous comptez pour eux. Et parfois, ils n'en savent rien eux même. Alors des fois cela les dérange cette poussée vers un prof, ça peut expliquer certaines conduites désagréables...par défense, pour ne pas trop aimer le prof on s'en éloigne. Vous pouvez, face au désarroi chercher une position d'exception. Quelque chose qui sert de point de repère. Essayer de faire ce qu'ils herchent, essayez de les sortir de la masse, permettez leur d'être singularisés. C'est sûrement difficile, mais c'est la voie du lien, de ce qui va les raccrocher à vous et à votre cours. Ce que vous allez tenter va de toute façon leur servir d'appui, pour autre chose, ailleurs, dans un autre cours, dans un autre cadre, soyez en surs.

G2 : C'est dur de rendre ça opératoire dans une classe, on a pas le temps, si on fait ça on peut pas faire le tour des programmes. Il faut qu'ils apprennent des trucs précis, sinon, on est en décalage par rapport aux autres profs et par rapport aux autres disciplines.

G5 : Le poids du groupe, en fait empêche de faire ça facilement, cette individualisation. Il n'y a pas que notre influence sur un élève, il y a le poids des autres, ils se soutiennent, ils se contaminent. Ils agissent en fonction pour les autres. C'est leur façon d'éviter l'anonymat, ils se distinguent tout en restant dans le groupe, ils font leur show. Ils sont entre eux, dés fois je me dis que si je n'étais pas là, ils feraient la même chose. Dés fois je me dis que c'est le contraire, qu'ils le font pour moi, enfin pour m'emmerder. Mais pas sur.

YF : Est ce que vous avez essayé de faire intervenir la classe ? Les élèves avec vous pour isoler et recadrer un élève ? Une de vos collègues de l'an passé l'a fait avec succès. Elle a bâti sa relation avec un élève difficile avec l'aide et la participation des autres. Elle a identifié Mo.. comme étant « pas comme tout le monde ». Elle l'a singularisé disait Françoise Labridy, elle lui a donné une place dans le groupe qui ne l'obligeait plus à se distinguer en ennuyant tout le monde. Il était déjà singularisé par le professeur, il n'avait plus à se faire remarquer. Qu'en pensez vous ?

F3 : Je crois que cette différenciation, ça risque de provoquer un sentiment de « chouchoutisme », en favorisant un les autres vont se dire « et moi ? », et ils risquent de faire la même chose pour avoir le même résultat.

G5 : Je crois que c'est une bonne idée, je vais essayer. Le problème c'est que les ados, ils font masse. Ils sont solidaires. C'est dur de reconnaître leurs différences, parce qu'ils font tout ce qu'ils peuvent pour se fondre dans la masse, en bien, comme en mal. Ils font la même connerie que leur pote, pour faire comme lui.

Fra : je crois que la solution possible, c'est d'ouvrir un territoire de parole nouveau. La parole ne peut pas être identique pour tous. Elle est fondamentalement singularisante. Essayez !

RENCONTRE (2) GROUPE MARIE

YF : Alors, quoi de nouveau ? Quels changements ?

G1 : Le nouveau, c'est le froid. Le changement ce sont les conditions climatiques. C'est dur dur d'être dehors. Faut vraiment en vouloir pour bosser. Je leur dis aux élèves, bravo, parce que moi gamin avec ce froid, j'y serai pas allé.

F1 : Mon changement, c'est que je leur parle comme à des adultes. Quand on leur dit la vérité, ils la comprennent, avec des mots simples, mais sans les embobiner, en étant clair et honnêtes, ils apprécient et ça va mieux. Ils râlent, mais ils comprennent, quand on les punit, ou quand on leur demande quelque chose, de précis.

F2 : Le problème, c'est que pour beaucoup, ils ont pas le vocabulaire, ils ont pas les mots pour...enfin, faut adapter son vocabulaire. Moi je ne leur parle pas comme à des adultes, j'emploie des mots simples sinon, ils ne comprennent pas. Je crois que de se voir comme ça sans comprendre ça les énerve encore plus.

G2 : Mon changement c'est d'avoir constaté que trop de sanction ne sert à rien, au contraire. Ça ne marche pas de punir, de disputer, de signaler. Quand il se passe quelque chose, il faut traiter en direct et essayer de trouver une issue tout de suite

F3 : Le nouveau pour ma part, c'est que si je vois bien, qu'ils savent que je suis le prof, mais ils font rien pour le montrer, rien dans le bon sens je veux dire. Ils ressemblent à rien ces élèves.

G3 : le nouveau, c'est que ça m'agace de ne pas pouvoir faire autrement que de se demander ce que ça veut dire, alors que je sais bien que ça veut rien dire ce qu'ils font mes terribles.

F4. Ce que je trouve de nouveaux c'est que, à force, je sais pas dire, y'a des classes, où c'est pas agréable, c'est comme ça, c'est un sentiment confus. Alors qu'il ne s'est rien passé de pire...

G4 : Moi, je suis déjà un peu désillusionné sur le métier. Je trouve que c'est top au plan humanitaire, enfin humain je veux dire. On rencontre des gens géniaux et des élèves incroyables, mais trop peu de gens vraiment investis. Et collègues comme élèves. Ça c'est ma désillusion, je me dis que je suis un peu seul des fois, à y croire.

F4 ; Voilà, moi aussi, je déchanté un peu avant je me disais comme un challenge, je serai celle qui réussira la première à mater les élèves, à les faire bosser. C'est raté.

G1 Je me suis aperçu qu'ils aiment plutôt bien les jeux traditionnels. Dès que je leur fais un ballon prisonnier, ils embrayent à fond tout de suite. Pas besoin de les motiver. Ils mettent les plots, ils font les équipes, ils sont à fond dedans, de suite. Ils ont là pour jouer, alors les jeux, ils y vont. Et puis il faut tuer, descendre l'adversaire, ça leur plaît.

F2 : Le problème c'est que ce genre de séance, ça ne leur fait pas comprendre qu'ils sont là, en cours, pour apprendre. Mais si je n'en fais pas, je me rends bien compte que c'est parce que mon envie de tout contrôler est malmenée

F4 : Je ne suis pas d'accord. Ils s'expliquent les règles, ils les respectent. Ils mettent en place des stratégies, ils expliquent aux filles qui sont plus empotées comment tirer fort ; C'est de l'EPS aussi, ils n'apprennent pas des sports, mais c'est physique et ce sont des compétences aussi, je trouve.

YF : pourquoi est ce que ces activités traditionnelles, ces jeux, ça marche davantage ?

G1 : Ça leur rappelle l'école primaire, où ils n'étaient pas encore de mauvais élèves, où il y avait moins à apprendre ? Où tout n'avait pas de note.

En fait quand ils jouent, ils sont entre eux. On leur sert à rien. Ces élèves, ils ne nous calculent pas, il n'y a que les relations entre eux qui leur importe. Ils sont tout le temps ensemble, même pendant la récréation par exemple, ils se téléphonent. Alors les jeux, ça ressemble à ce qu'ils font en dehors des cours

F3 : Je crois que c'est parce que ça fait appel à leur imaginaire, aussi, qu'ils se font des films.

F4 : Ça leur plaît, parce qu'ils sont rassurés, ils connaissent, ils savent faire. Même les moins bons, ils savent qu'ils vont pouvoir éliminer un adversaire, qu'ils vont devoir jouer.

A : mais la dimension du jeu est aussi loin que ça des sports collectifs traditionnels ?

G1 : Ils sont victimes de leurs représentations. Ils se voient à la place de Zidane, alors quand ils se rendent compte qu'ils sont moins bons, que pour y arriver il faut s'entraîner, ils renoncent. Ils ne savent pas persévérer mes élèves.

G2 : Je crois aussi que c'est nous, enfin l'EPS qui les éloigne de l'imaginaire. Les compétences, les niveaux, les formes didactiques, tout ça, ce n'est pas forcément ce qui est attrayant.

G1 : C'est vrai les contenus qu'on propose sont trop techniques. Et puis l'image qu'ils ont des sports c'est génératrice de violence physique et morale, il faut gagner, il faut battre l'autre coûte que coûte. Mais aussi, ces élèves, ne sont pas prêts de croire ce qu'on leur dit quand on leur dit que les situations d'apprentissage qu'on leur propose sont pour leur bien, pour qu'ils progressent, qu'ils se fassent plus plaisir. Ils sont loin de ce qui leur permettrait de faire des progrès. C'est pour ça que les jeux ça leur plaît. Ils n'ont pas d'effort à faire. Vous demandiez quel nouveau et bien moi, c'est ça, les élèves me déçoivent. Qu'ils ne sachent pas, très bien, mais ils ne veulent pas profiter de ce qu'on leur propose pour s'améliorer, on dirait qu'ils ne veulent pas s'améliorer. Ce n'est pas à moi que ça ferait plaisir s'ils apprenaient, c'est que ça leur ferait plaisir. J'essaye de leur dire, y'a rien qui rentre.

YF : mais votre rôle n'est il pas d'accepter les élèves tels qu'ils sont et donc de bifurquer un peu dans les programmes, dans nos attentes, dans la perception de notre rôle. Et de laisser la porte ouverte aux jeux, à toutes les formes qui regagnent l'adhésion des élèves, à ce qui recrée du lien ? N'est ce pas leur donner une

chance de vous refaire confiance, de les faire accepter de passer par vous pour apprendre dans ces moments d'adhésion spontanée ? Vous l'avez dit, si on le veut, on doit pouvoir atteindre bien des compétences sport co avec le ballon prisonnier alors si en plus on retrouve l'enthousiasme et la bonne volonté des élèves ! Relisez Parlebas. Est-ce que vos élèves les demandent, ces séquences de jeu ? Pourrait-on faire un cycle entier ?

F1 : Oui et non. Pour moi ce sont des séances extraordinaires, quand le gymnase est fermé, quand y'a grève à la piscine. Mais ils ne disent jamais non ça c'est sur.

G1 : Non, ils ne le demandent pas mais ce que je sais c'est que je leur en propose, quand ça va pas, quand je sens que la leçon va déraiper, je sais qu'un jeu, ça les calme, que je vais pas avoir à faire la police. Nos rapports changent. Des fois je joue avec eux. Par exemple, y'en a un on dirait qu'il attend d'être dans mon cours pour péter un câble, je le sais les collègues me l'ont dit, y'a qu'avec moi, et bien quand on fait des jeux, ils explosent pas, enfin moins fort (rires)

F4 : Moi ce que je n'aime pas, c'est que me sens inutile. Je n'ai pas passé un CAPEPS pour faire moniteur de colonie de vacances. Je ne leur apporte rien. Je m'en sers comme complément à la séance, comme échauffement, mais pas comme contenu. Si je ne faisais que ça j'aurai encore moins l'impression d'être titulaire.

G1 : Je ne crois pas qu'on puisse faire un cycle, c'est justement parce que ça ne dure qu'une séquence qu'ils aiment bien, je vais essayer de leur proposer deux fois de suite le ballon prisonnier, ils vont râler et repartir dans leurs trucs de fous. Quand j'en fais c'est à la place de quelque chose. C'est ça qui doit leur plaire ? Le côté « impro », le côté on avait pas prévu, on invente un truc. Dès qu'ils savent que ça va durer ils décrochent. C'est pour ça qu'ils demandent toujours « on fait quoi aujourd'hui », ils savent bien qu'on est dans un cycle, qu'ils vont faire six leçons. Mais ils espèrent que ça change. Le jeu ça les change

G4 : En fait ils sont insatisfaisables, enfin je ne sais pas si ça existe, mais je veux dire qu'on ne peut pas les satisfaire. J'ai l'impression que quoi que je leur propose ça en va pas. Quand je leur fais ce qu'ils veulent au bout d'un quart d'heure, ça va plus. On ne peut pas prévoir, ils sont en permanence en train d'improviser, on doit faire pareil, ça use. F5 : je trouve que, que ça soit avec les jeux ou avec les APSA normales, ils partent toujours en vrille. C'est vrai. J'ai l'impression de faire toujours le même cours. Ça va à peu près bien, et ouis quelque chose se passe, et ça dégénère. Et comme à chaque fois, c'est différent, je ne sais jamais quoi faire ? Quelque chose... le contexte, ça dégénère.

A : Ce que j'entends dans vos propos, c'est que ces moments de jeu sont comme des ponctuations, comme des points qui transforment les rapports dans la classe, peut être pas toujours, vous le disiez . Mais ces moments semblent permettre de mettre du jeu (au sens d'espace) dans les règles de vie, dans les relations, qui surprend le rapport au savoir et à l'école. Les élèves semblent plus apaisés, parce qu'ils ne se sentent pas en danger. Ils savent faire, ils ne sont pas face à un échec possible. Je ne suis pas sûre que si vous faisiez une notation de ces jeux il y ait les mêmes conduites. Ce qui est sûr c'est que ces moments dégagent des « effets de présence ». Vous êtes avec eux. Et pas en face ou au dessus, mais à côté d'eux. C'est de ça qu'il faudrait peut être garder dans la façon d'enseigner les autres sports qui sont obligatoires. Cela me semble des moments qui assouplissent le lien, qui rendent les relations moins rigides. C'est peut être ce type de relation qui font que les élèves s'investiraient plus, comme vous disiez au début. Jouer pour garder l'illusion. Et puis pour rebondir sur les derniers propos, c'est l'essence de l'être humain que d'être insatisfait. Vos élèves sont humains, comme vous.

RENCONTRE (3) GROUPE CHRISTINE

YF : Est ce que vous avez des questions à poser ? Sur votre année ? Sur notre présence en face de vous ? Vous avez se sentiment paradoxal d'être seul et en compagnie ? Vous avez ressenti cet impératif de devoir parler de votre expérience avec vos collègues ?

G1 : C'est évident. Sans les autres profs, t'es mort. Tu ne sais pas ce qu'ils veulent les gosses, tu ne sais pas comment ils fonctionnent. Faut que les autres profs ils te disent, c'est normal ils font toujours ça...ils sont comme ça. Moi, j'ai appris d'un collègue qu'on pouvait être sympa et impopulaire et inversement sévère mais apprécié des élèves. Alors maintenant, je suis sévère. Avant j'osais pas trop, mais depuis que j'ai compris en parlant avec mes collègues que ça avait rien à voir, alors j'hésite pas. C'est pas parce qu'on les dispute qu'ils nous aiment pas, au contraire.

G2 : Moi, ce que j'ai appris cette année, c'est qu'on n'est pas là pour se faire apprécier en tant que personne. Et aussi qu'on peut les intéresser, alors qu'on leur fait un truc qui ne nous intéresse pas.

F1 : Moi je crois au contraire qu'on ne peut réussir que si on n'est là, devant eux avec eux en tant que personne. Un cours ça touche à l'affectif. Moi j'ai pas peur d'avoir une relation amicale avec les élèves. Au

début j'osais pas, on m'avait dit le contraire à l'IUFM. Mais si tu les prends pas par les sentiments, si tu ne te livres pas, si tu ne papotes pas, tu les as pas. Ils ne se livrent pas. Ils le sentent quand tu n'es pas entier avec eux. Ils ne te ratent pas.

G3 : Moi, plutôt que parler avec les profs, j'ai fait comme vous nous aviez dit, j'ai tenté de parler avec les élèves. Je pensais être autoritaire, mais ils m'ont dit que je ne l'étais pas assez.

YF : Pardon une demande de précision. Qu'entendez vous par pas assez autoritaire ?

G3 : En fait leur seuil de sanction est plus élevé que le mien. Ce que je trouve déjà une punition, ou une dispute importante, pour eux, c'est rien. Alors j'ai dû me caler sur leur habitude. On a défini ensemble une échelle, dispute, arrêt du cours, renvoi du cours, mot dans le carnet, retenue, exclusion en interne, en externe, conseil de discipline. Ils sont étrangement très lucide sur ce qu'on peut faire et pas faire et quelles punitions il y a en conséquence.

FRA : Tout ce que vous dites témoigne du fait que, que vous le vouliez ou non les élèves investissent sur vous. Vous ne leur êtes pas indifférent. Vous comptez pour eux, quoi que vous fassiez. Quelque soit leur position, qu'ils soient faciles ou non, ils sont en miroir par rapport à vous. Cet investissement fait partie du cours de l'apprentissage. En tentant de repérer à quelle place ils vous mettent, le pas assez sévère, l'impopulaire, le sympa, l'affective, je crois qu'on peut réussir à les faire apprendre d'autant mieux. Les élèves les plus en difficulté sont des enfants qui n'ont pas eu le temps, l'occasion de faire cette rencontre avec l'autre adulte comme référent, comme point à partir duquel ils gravitent disait une de vos collègues l'an passé. Ils cherchent un lieu référent d'où ils peuvent se différencier les uns des autres, d'où ils peuvent s'éloigner et revenir. C'est important quelque soit votre façon de faire, vous en avez présenté plusieurs de vous positionner par rapport à eux. « Voila comment je suis, nous allons travailler ensemble autour de ça »

F2 : C'est vrai, mais je ne crois pas qu'il faille rester sur ses positions. On nous dit à l'IUFM, il faut être ferme, autoritaire et plus bouger. Moi je crois que la loi du cours elle se module avec la classe. J'ai deux cinquième difficiles et je suis la même personne, dans les deux cours. Pourtant, je crois pas qu'il y ai le même esprit dans les deux classe. On a défini des règles différentes. Le rapport, elle a raison (F1) c'est affectif, c'est au cas par cas.

F3 : C'est difficile de s'investir, un peu ou plus avec certains et pas d'autres, qui ne veulent pas. Des fois on est trahi, on pensait qu'un élève nous aimait bien, et il nous fait la pire des saloperies.

YF : Quelle saloperie ?

F3 : Hier, j'ai renvoyé deux élèves qui s'étaient battus, en leur disant d'aller au bureau des CPE. Mais je savais qu'ils allaient le faire. Ce sont des élèves d'AS, je les connais depuis deux ans. Et bien, non seulement ils sont pas allés chez le CPE, mais ils sont sortis du collège, jusqu'au soir. J'ai été convoqué chez le principal et il m'a fait la leçon en disant qu'on laissait pas ses élèves tout ça

YF : je crois que les élèves renvoient l'image qu'ils pensent qu'on a d'eux. Là, ils ont peut être voulu montrer qu'en les considérant comme « à exclure », ils pouvaient s'exclure. On sait leur capacité à aller vite dans les extrêmes. AH bon, elle me renvoie ? Et bien moi je me renvoie carrément, dehors, longtemps. Ce qui est difficile, on est bien d'accord, c'est de prévoir les conséquences de ses décisions sur les conduites des élèves. Peut être faudra-t-il en parler avec eux dans ce sens. Peut être leur dire que l'exclusion était une réponse ponctuelle à leur bagarre, pas un statut définitif.

G4 : Moi je trouve que le difficile, et j'ai pas réussi à en parler avec mes collègues, enfin on a pas mis ça sur le tapis, c'est de faire avec son affect et avec celui des élèves. C'est toujours comme vous disiez excessif. C'est dur d'être professionnel. Dans ces moments là. De pas déborder.

YF : Qu'en pensez vous de ce moment ou on vit, ou on pense à cet investissement affectif ?

G5 : Moi je joue à bloc sur le relationnel, je m'investis, comme vous dites dans le relationnel. Mais j'ai mis un frein sévère cette année. C'est la deuxième fois cette année que je reçois de lettres d'amour. La première fois, ça a été parce que c'était signé, alors je suis allé parler, en présence d'un autre prof, à la fille de terminale, pour lui dire que c'était pas une bonne idée. Mais là, c'est anonyme, c'est plus gênant, parce qu'il y en a eu d'autres, alors dans la classe, je suspecte, toutes les filles.

F1 : Tu ne devrais pas le prendre à cœur. C'est étrange que ça te touches, comme ça. Tu es pas sensé être sensible à ça ?

G5 : Je ne sais pas, ce que je sais c'est que maintenant, je me dévoile plus, je me rapproche plus des élèves, je me dis attention. Mais j'ai l'impression de faire cours comme sur une scène de théâtre. Je me vois, je

m'entends faire le prof, surtout quand je suis sévère. C'est pas naturel, ça gâche le cours dans cette classe. C'est dur de s'introspecter pour savoir ce qu'on fait avec les élèves, de savoir comment on est avec eux.

YF : C'est là où la parole en compagnie dont parlait F Labridy tout à l'heure peut prendre son sens. Moi je crois que votre stratégie pédagogique est là mise en question de façon radicale, elle marche trop bien ? Votre rapport de séduction votre drague, on dit ça ailleurs qu'à l'école a marché ! Trop bien selon ce que vous dites. Ces élèves de Term , elles ont 18 ans, vous avez 24, vous n'êtes pas incompatible !!! Vous avez été, au moins pour une, ou pour un trop efficace.

FRA : C'est ça le difficile du métier d'enseignant, on ne peut passer que par ce qui arrive pour savoir un peu de ce qu'on est quand on enseigne. Mais ce qui vous dérange, c'est de recevoir des lettres d'amour ou que ces lettres soient anonymes ? Ce qui vous dérange ce sont ces lettres ou que cela, comme disait votre collègue vous touche ? Je crois que c'est avec des moments comme ça, qui ne trouvent embryons de réponse que dans des discussions comme celles ci, que l'on construit son métier de professeur

F4 : Ce qui me pose problème, c'est que les élèves, on dirait, qu'ils ne se rendent pas compte de ce qu'ils disent. L'autre jour j'en dispute un parce qu'il poussait les autres, le ton est monté et il m'a dit « je vais revenir avec un matraque ». je lui ai dit tu as entendu ce que tu viens de me dire. Je lui ai répété, il m'a dit, « j'ai pas dit ça ». Ce qui me surprend, c'est qu'ils ont l'air sincères quand ils disent ça. Ils se moquent des fois de nous, parce qu'ils sont menteurs, c'est leur technique de défense. Leur parole contre la notre. Mais là, non. Je ne comprends pas.

FRA : L'écart en fait vient de ce que vous avez entendu du mot matraque et ce qu'il a voulu lui lui faire dire. Si on reste sur le sens du mot, c'est une menace, mais peut être lui ne disant il pas matraque en associant ce mot à l'objet dont on se sert pour taper. Il y a beaucoup de signifiant derrière le mot matraque. L'habileté dans ce genre de situations, c'est de se demander, vite, du tac au tac, « qu'est ce qu'il veut me dire » avec sa matraque ? Comment vous vous situez dans la parole qu'on vous lance. Soit vous êtes dans le répressif et vous punissez ce qu'on peut lire comme un menace, soit vous y voyez autre chose. La matraque comme la lettre d'amour, ça maintient une relation intime, forte à l'enseignant à qui on l'envoie, on la montre. dans votre dispute, vous lui demandez de prendre une position de discussion vive, de soumission, de raisonnement qu'il ne peut pas prendre. Donc sa réponse, c'est sa modalité habituelle. La violence, la force. A cours d'argument, il vous dit qu'il a quelque chose de plus que vous, la force, ou la matraque, avec toutes les connotations phalliques qu'on peut y voir. Vous avez eu raison de répéter ses mots. C'est une des bons arguments, de leur faire entendre comme ils pensent. Car leurs mots vont plus vite que leurs pensées. Mais déjà parler de matraque, si on décide que ce n'est pas une menace, c'est rester dans les mots plutôt que passer à l'acte.

YF : Est ce que c'est votre stratégie à tous de parler avec les élèves qui sont violents agressifs ?

G6 : C'est inévitable, sinon, on ne battrait avec eux à chaque cours. Ce qu'il faut, c'est trouver le mot qu'il faut.

F5 : Ou alors on ne ferait plus cours, on devrait quitter le gymnase

F7 : Tout à l'heure il disait qu'il devait faire attention à comment il était avec les élèves. Moi je me dis en permanence « fais gaffe comment tu leur parles ». Il faut choisir ses mots, sa façon de parler. Si on se trompe ça déclenche toujours une embrouille. Je trouve pas ça normal, de devoir être sur la défensive, de devoir se plier à ce qu'ils acceptent ou pas. On se demande toujours, comment s'adresser à eux. Ce qui est encore plus frustrant, c'est qu'entre eux, ils sont sans arrêt entrain de se crier dessus, de s'insulter, de parler fort.

FRA : Il me semble que si c'est difficile, le fait de s'adresser à l'autre en lui montrant qu'on a vu sa singularité, c'est le garant d'un lien d'enseignement. Avez vous essayé , en fin d'heure de leur montrer les différences de langage ? De marquer l'écart entre la façon dont ils se parlent et la votre ?

G1 : Moi ce que je trouve difficile, c'est que c'est souvent avec les élèves les plus difficiles qu'on a la relation la plus proche et donc la plus complexe. Peut être pour reprendre ce qui a été dit, parce que ceux là, comme on sait qu'ils sont difficiles, on les séduits plus, on joue plus l'affect. Mais c'est vrai ce qui a été dit, ils en profitent, je ne sais pas si ils trahissent, mais ils déçoivent. Mais je crois qu'ils savent quand ils ont déçu. Parce qu'en fait, je crois, que c'est eux qui décident. C'est eux qui nous séduisent en quelque sorte. Non ?

YF : vous avez raison, c'est une relation double. Quand il se passe quelque chose, c'est sûrement une réponse à quelque chose que vous proposez. Ils ne viennent pas comme ça les élèves, il faut qu'ils sentent

qu'en face d'eux il y a quelqu'un. Et pour vous c'est pareil, pourquoi vous allez vers un élève plutôt qu'un autre ?

FRA Mais les séduire par le savoir ça marche aussi. Leur montrer qu'on sait y faire avec l'EPS et avec la parole. Qu'on peut être celui qui soutient certaines énonciations, lettre d'amour ou matraque sans avoir peur, sans refuser d'en parler. Il n'existe pas dans toutes les familles ce lieu de parole. Mais cela dépend du style d'EPS que l'on propose. Du style d'école que l'on défend.

YF : pour terminer peut être vous donner une citation de F Labridy tirée de Sport psychanalyse et sciences, « la parole assèche l'affect ». Pour garder quelque chose de générique à cette conversation. Essayer de bricoler des solutions autour de ça. Et essayer de mettre des mots à plusieurs sur ce bricolage, quand il réussit, ou quand il rate. Mais ce qui semble intéressant, c'est que les élèves comme disait F Labridy sont demandeurs de ce lien de parole. Il leur manque dans bien des moments de leur vie. En EPS on parle beaucoup, on devrait bien réussir à trouver quelque chose. Une façon nouvelle. A bientôt

RENCONTRE (3) GROUPE MARIE

YF : Est ce que vous avez des questions à poser ? Sur votre année ? Sur notre présence en face de vous ?

F1 : Ce que je voudrais savoir c'est pourquoi, même quand on fait ce qu'ils demandent, ça ne va pas.... même quand on répond à ce qu'ils veulent, ça ne va pas . On fait foot, ça coince, si on faisait rien, ça coincerait aussi

G1 : moi je suis entrain de me demander ce que ça vaut l'autonomie ? On nous dit de les rendre autonomes, mais ils ont pas les bases, il savent pas ce que c'est, ils abusent ou ils en profitent pas. Ils ne veulent pas trop être autonomes, mais si on les laisse autonomes, ils font de conneries. J'aimerais bien qu'on m'explique.

G2 : Je crois que ça renvoie à quel élève on veut former. Sur du court terme, faut pas d'autonomie, sur du long terme, ça peut s'acquérir.

G3 : mais ils ne sont pas autonomes. Même les raisons pour lesquelles ils travaillent, ne sont pas les leurs. Je vois bien qu'ils font des efforts, mais c'est pas pour eux. Je le vois. Je leur dis, vous ne travaillez pas pour moi, mais pour vous.

F2 : je crois que ça dépend de quels élèves on a en face de soi ? J'ai récupéré les élèves d'une prof qui est en congés maternité, je suis TZR, l'âge des élèves, des sixièmes, leur milieu une ZEP, Zone violence, c'est impossible de les laisser choisir ou autonomes. Ils sont comme le lait sur le feu. Faut mettre le couvercle. Mais ils veulent ça, ils disent rien si on est ferme, au contraire. Ils me l'ont dit « vous au moins, vous êtes sévère ». c'est surprenant non ?

G3 : Je crois que le degré d'autonomie est en fonction de la confiance qu'on a dans la classe. Faut y aller progressivement. Je leur laisse de plus en plus de liberté, prendre de plus en plus de décisions. Mais pas au début, pas quand je les connais pas. Mais même quand on pense les connaître, ça dérape. L'autre jour, j'étais aux buttes Chaumont, pour de la CO , il y en a deux qui se sont barrés, et qui ont volé un vélo. Ils se sont fait prendre, et le propriétaire est revenu, en me disant que je ne surveillais pas mes élèves. C'était insupportable.

YF : Est ce qu'on ne doit pas faire des différences en tous cas clarifier les définitions de liberté, autonomie, indépendance ?

A : Je crois aussi qu'il faut se demander ce qu'il en est pour eux. Est-ce qu'ils mettent l'autonomie au même endroit que vous ? Est ce qu'ils en ont envie au même moments que vous ? C'est peut être dans ces différences que les conflits ou les embarras apparaissent ?

G1 : C'est sur, l'autonomie du rangement des maillots ou du matériel, c'est nul.

F3 : Moi je trouve que l'autonomie ils en ont trop. Enfin on dirait qu'ils ne font pas attention à moi, ...ils ont l'air de ne pas être concernés par ma présence

G2 : Je crois que l'autonomie, c'est plus que ça, c'est ce qui doit leur permettre de savoir par eux même ce qui est bien et ce qui ne l'est pas. C'est ça la vraie autonomie. Mais c'est pas à nous de la donner, c'est aux parents. Ce sont mes parents qui m'ont appris ça. Ça a été renforcé par mes instits, par mes profs. Eux, on dirait qu'ils n'ont pas eu ça.

YF : Vous touchez une grande question, celle de la loi morale, et celle politique qui voudrait que certains parents ne la transmettent pas à leurs enfants. Il faut être vigilant avec ce discours. Pour ce qui est des mailots, je crois qu'il faut s'y accrocher, à cette bribe d'autonomie. C'est symbolique, cette responsabilité de prendre à leur charge des éléments de leur « école », ils ne doivent pas l'avoir dans beaucoup de cours, ni peut être chez eux. Par contre, certains sont peut être déjà totalement autonomes, pour le matin, pour l'après école, pour aller chercher les petits frères...Je crois qu'il faudrait caler ça au cas par cas.

F2 : Ce qui me dérange, c'est l'autonomie du prof. On croit qu'on en a, mais en fait on a rien. Entre les programmes, la programmation des APSA, les installations, et ce qu'imposent les élèves, on subi. C'est ça moi qui me dérange, par rapport à ça , je suis autrement que ce que je croyais . De ne finalement pas être autonome, de pas faire vraiment ce que je veux.

A : en fait ce que vous dites de ces élèves qui demandent à avoir de profs sévères et qui font tout ce qu'ils peuvent pour échapper à cette sévérité, ça renvoie au besoin de cadre et à celui paradoxal de sortir de ce cadre. En profitant du fait que vous ne les voyez pas, pour se sauver, ils vous assignent à cette fonction de surveillance. Ils vous disent, voilà comment on vous voit, comme celui qui contrôle, qui surveille, et voilà comment on vous répond, en vous échappant. C'est un jeu. Ils mettent du jeu dans votre autonomie. Mais je crois qu'ils appellent votre regard en faisant cela. C'est comme une provocation pour dire, regarde moi mieux, regarde, je vais partir et tu ne me vois même pas. C'est un cache-cache. Peut être devriez vous faire cela, au lieu de la CO. Un cache cache, ou vous les cherchez, où ils vous cherchent, où ils se trouvent, où ils vous trouvent. Il y a quelque chose à chercher...par là

F3 : C'est facile, mais quand il partent ça fait peur. On est responsable d'eux. J'ai eu des trucs comme ça moi aussi, au stade. Je leur ai dit, « je ne peux pas vous faire confiance ». En fait je crois que c'est ça leur jeu, nous faire peur, nous éprouver, alors ils le font pas en étant agressifs, ils le font comme ça. C'est pas très agréable comme sensation.

F2 : Moi je crois qu'il faut en revenir de l'autonomie. Je trouve que c'est à mes dépend. On leur fait confiance et on se fait avoir. je ne veux rien faire ou rien dire qui apporte de l'eau à leur moulin. Tout ce qu'on propose est bon à détournement pour qu'ils déconnent. Des fois je me rends bien compte que ce que je leur donne est limité, mais plutôt ça que de me faire déborder

G4 : En ce moment pas être autonome, c'est une insulte. Ils se le disent, « t'es pas autonome ». Ca veut dire qu'on a besoin de ses parents, pour avoir de l'argent, une autorisation, ou qu'on a besoin d'un grand frère ^pour être défendu. C'est une insulte grave...Ils veulent se débrouiller seuls, ne dépendre que d'eux. Mais ce ne sont que des enfants. Alors nous quand on leur dit, voilà, tu fais à ça, ça et ça. Où ils ne peuvent faire que ce qu'on leur accorde, forcément ça coince et ils craquent.

F4 : Personnellement ce que je ne comprends pas, c'est qu'ils disent qu'ils veulent faire ce qu'ils veulent, mais si on les laisse choisir, ils ne savent pas quoi faire. Surtout, c'est qu'en fait, ils ne sont pas très autonomes. Ils font tout par rapport, en fonction de nous, je veux dire. Ils font comme si je n'étais pas là, mais je sais que si je n'étais pas là, ils ne feraient pas ce qu'ils font. Parce que quand ils font des conneries, on dirait en fait qu'il m'en veulent, ou en quelque sorte qu'il veulent faire des trucs, pas contre moi, mais en fonction de moi. Je ne sais vraiment pas les cerner, cerner ce qu'ils attendent de moi.

G5 : Je crois, mais je suis peut être un peu pessimiste, qu'il faut juste se dire que ça sert à rien d'essayer de comprendre ce qui veut rien dire. Il y a une sacrée différence entre nous. Peut être qu'avec le temps je vais m'habituer et ils vont changer, grandir, pour le moment c'est impossible.

YF : C'est sur ça que vous pouvez peut être résister et ne pas abandonner. Le fait qu'ils ne veulent plus de vous veut dire quelque chose. Et vous devez rester là parce qu'ils font les choses en fonction de vous. C'est votre métier et c'est leur demande. Ce n'est pas dit, mais s'ils veulent être sans adulte, c'est autour, à partir des adultes. Ce qu'il faut trouver, c'est comment leur donner envie de dépendre de vous par choix, pas par ordre. Par désir pourrait-on dire. Je crois que c'est ça animer une leçon.

F5 : Moi je ne sais pas. Si tu les laisses autonomes, si tu attends de voir, ils te surprennent pas dans le bon sens. Quand tu laisses faire, ça va toujours trop loin. Après pour rattraper le coup, bonjour. C'est comme ça que j'ai eu un incident sérieux avec un élève. Ils étaient partis dans leur truc, j'ai voulu stopper, et il m'a mis un coup d'épaule. Je me suis faite avoir une fois ça ma sciée, alors maintenant je me prépare au pire. Et je les laisse moins partir

A : La difficulté, c'est qu'il n'y a pas de savoir comment faire ça. Vous allez vous en rendre compte dans l'après coup. Tiens, cette attitude, ce mot, ça a accroché celui-ci. Cette liberté là avec cette classe, ça va et pas avec celle-ci. C'est quand ils sont accrochés, qu'on peut les rendre autonomes. C'est déjà bien de voir qu'ils « sont en fonction de vous »

1 Bien, pourrais tu essayer de te présenter ? D'où viens tu ? Comment s'est déroulée ton arrivée à Paris ?

Je viens de Pau, j'ai fait toute ma scolarité dans des établissements tranquilles centre ville. Mes parents sont profs, d'anglais, ma mère et de SVT mon père. J'ai eu une enfance normale, tranquille, privilégiée. Quand j'ai eu le CAPEPS, j'ai été mise dans une boîte à Bac, à Pau avec des bons élèves et tout le matériel qu'on veut, stade intra muros, puis j'ai fait mon deuxième stage en zone sensible ça c'est très bien passé, et mon arrivée à Paris, j'avais demandé un collège ZEP ou sensible et j'ai eu le collège St Blaise, qui n'est pas classé mais qui a tout pour l'être parce que tous les établissements autour sont classés. Et l'année de mon arrivée j'ai commencé par avoir trois classes très difficiles, avec essentiellement des problèmes de violence en interne, de refus de l'autorité féminine. Un élève un jour m'avait dit qu'il ne prenait pas d'ordre des femmes et aucune intention de travail. Alors que la vision qu'on avait quand on était sortis de l'IUFM, c'est que l'EPS c'était intéressant, on pouvait apprendre tout en faisant des choses ludiques, et en fait, l'EPS c'est la récréation ils ont pas du tout envie de travailler, ces élèves là.

2 Pourquoi avais tu demandé Paris, comme premier poste ?

Parce que mutée pour mutée, autant être proche pour pouvoir rentrer tous les quinze jours, enfin, être proche d'un moyen de transport rapide qui me permette de rentrer tous les quinze jours. Pas pour mes parents, mais pour mes amis, pour le pays. Mais aussi parce que c'est une académie qui est petite et que je voulais être avec ma colocataire qui avait aussi demandé Paris, et j'avais assez de points pour être sûre de l'avoir.

3 Donc, première rencontre avec ce collège sensible...

Non, il n'est pas classé, il a tout ce qu'il faut pour, mais il ne l'est pas. On recrute sur des primaires en ZEP, on envoie les élèves en LP ZEP, mais nous on n'est pas classé en continuité

4 Alors tu disais, tes premières difficultés, refus de l'autorité féminine ?

Ben je ne pouvais, ...enfin pas chez les filles, chez les filles, je pense que c'est plus un conflit fille à fille, mais chez les garçons, je pouvais dire ce que je voulais, ils n'adhéraient pas, ils partaient, ils me répondaient mal, au début, et je me retrouvais sans savoir quoi faire. Surtout dans la troisième d'insertion. Et c'est un peu ce que je retrouve avec la cinquième de cette année.

5 C'est à dire ?

Ben c'est une classe très dure, on avait des sixièmes très difficile l'année dernière alors on retrouve les élèves en cinquième cette année, il y en a au moins cinq ou sept par classe. Il n'y a pas assez de classe pour les séparer, pour caser les élèves pénibles dans des classes différentes

6 Peux tu préciser cette notion de conflit de fille à fille ?

Ben, et on en a parlé l'année dernière dans les groupes d'IUFM, enfin d'accompagnement, il n'y a pas cette notion de séduction qu'il y a avec les hommes qui sont professeurs, donc il y a plutôt une rivalité qui a pas lieu d'exister, mais euh, qui est bien là une vraie rivalité ouais !

7 Elle se concrétise comment, par quoi ?

On peut rien dire, elles se vexent pour un rien

7 On ne peut pas dire quoi ?

Rien, des fois j'allais pour leur dire que c'était bien, elles coupaient court, il n'y a pas de communication, elles partaient, elles râlaient alors que j'allais leur faire un compliment, et que ce soit un reproche, une critique ou une félicitation, leur réaction était la même, pas d'accès

8 Et avec les garçons donc c'est différent ?

Ben pfou..... Avec les garçons y'a pas non plus cette notion de séduction, parce qu'à cet âge là, en cinquième, ils ne font pas du tout la dedans je pense. Ils sont très sport, copains, donc avec les garçons, c'est plus un rapport de force qui se crée.

9 Ce rapport de force va jusqu'à leur départ ? Tu me disais qu'ils partaient du cours ?

Oui oui, ils sortaient du cours, euh,... ils s'en allaient, dans les couloirs, dans les vestiaires

10 Et tu faisais quoi ?

Ben je partais les chercher, je les attrapais au vol, je les retenais physiquement. Un fois, dans une classe très difficile, un élève a frappé deux fois de suite un autre élève, de face, dans le nez et je lui ai dit de me suivre. Il a pas voulu, alors je l'ai pris par le bras, il a commencé à se débattre, à me donner des coups alors je voulais le traîner jusque chez la CPE, je l'ai fait. J'étais très, très énervée, il s'est accroché au grillage et tout le reste de la classe me regardait, il n'y avait que des garçons, alors je l'ai lâché et je lui ai dit « ou te me suis ou je t'y amène » et il m'a dit « voyons voir si vous y arrivez », en fait je l'ai pris, je l'ai retourné, je lui ai mis le bras dans le dos, une clef de bras quoi, il me disait qu'il avait mal, je lui ai dit « je te lâcherai en haut » et du jour au lendemain, je crois que c'était au milieu de l'année, je crois qu'ils ont compris qu'il fallait pas me chercher quoi. Du coup lui je n'en ai plus entendu parler et les autres se sont calmés, ils ont vu jusqu'où je pouvais aller que s'il fallait je pouvais aller jusque là, bon mais après j'étais calme, pour la fin du cours

11 Et ceux qui répondaient mal ? Ils disaient quoi ?

Ben de suite,... enfin je pense que, c'est la culture d'ici, des citées quoi, de suite crier, parler trop fort, dire des gros mots mais qui ne sont pas perçus comme tels. Mais ils sont malins parce qu'ils ne vont pas dire VOUS me faites chier, ils vont dire ça me gonfle votre truc, ça me fait chier de faire ça. Ils n'insultent pas directement, pour la plupart. Mais ça m'est arrivée cette année par contre et il y a un élève qui m'a insulté et m'a dit « je nique ta race », et il a été expulsé une semaine, et là j'ai été contente parce que pour une fois que l'administration m'a suivie

12 Une fois que tu as reçu ça, « je nique ta race » tu en fais quoi ?

Ben, c'est une classe qu'est dure, c'est la troisième d'insertion, ils sont complètement a-scolaires. C'est dur, ils arrivent en retard, ils viennent au collège pour voir ce qui s'y passe, pour voir les autres et lui qui était un élève de quatrième avec qui je m'entendais bien il a disjoncté parce qu'ils sont partis tous seuls du stade, ils étaient avec mon collègue et ils se sont échappés, et arrivés devant le collège, je leur ai dit qu'ils seraient sanctionnés. Alors il a commencé à m'agresser déjà en me demandant ce qu'il aurait, alors qu'il savait très bien qu'il aurait un rapport, que ça se passait pas comme ça le retour du stade, et alors que c'est lui qui m'avait demandé quelque chose, il a coupé court à la discussion en disant des insultes envers le collègue, sans me regarder, alors je lui ai dit que je n'étais pas une des filles de la citée à qui il pouvait parler comme ça. Alors là il m'a sorti LE je nique ta race. Et en fait, ça m'a calmée de suite, parce que je ne m'y attendais pas, j'ai trouvé ça très violent, je ne m'attendais pas à ça. Je lui ai dit que j'étais très déçue parce que jusqu'à présent j'avais été très sympa avec lui, je faisais aucune discrimination moi entre les élèves. Le problème c'est que ça a aussi choqué les autres qu'il dise ça, donc il a été sanctionné. Le lendemain quand je l'ai vu, j'étais pas sûre de moi parce que je devais le prendre en cours avant le conseil de discipline, alors j'avais pris le dictaphone au cas où il recommence à m'insulter pour pouvoir enregistrer la conversation et prendre quelqu'un à témoin avec des preuves. Mais ça c'est pas passé, et il a été très poli. On en a rediscuté à midi, mais pour lui ce n'était pas grave. Déjà on se positionne pas du tout sur les mêmes euh... par ce qu'ils ont un registre de vocabulaire qui est de s'insulter constamment donc euh,... Mais il m'a dit, je ne suis pas raciste et je l'ai dit comme ça alors je lui ai dit si moi je te l'avais dit, tu serais déjà allé chercher les associations, tes parents seraient venus, donc le problème c'est que c'est en décalage. Moi je suis en décalage avec mon éducation et ce qu'ils font, ce qu'ils disent, j'ai du mal quoi

13 Tu en parles avec eux, de ce décalage ? De ce niveau de langage différent ?

Quand ils s'insultent oui, ce qui leur paraît normal est inacceptable, parce que je leur dit qu'une copine m'a jamais dit salope ou pute, ou même t'es con, connasse, tu fais chier à la limite. Mais ce genre d'insulte jamais on me l'a dit et jamais je ne l'aurai toléré. Ils me disent « oui mais nous on parle comme ça ». C'est une fatalité pour eux de s'insulter comme j'ai l'impression que c'est une fatalité de se faire insulter.

14 Est ce que tu lies ces deux éléments, échec scolaire et langage grossier ?

Pour eux, j'ai l'impression que dès qu'ils refusent... dès qu'ils sont en échec, ils n'ont pas de notion de on peut progresser, on peut s'en sortir, on peut y arriver donc, les élèves comme ça de la sixième à la troisième, ils traînent ça et ils le reportent leur envie sur autre chose. Ils se disent comme je ne suis pas bon en classe, et bien je vais être le caïd de la classe, on va entendre parler de moi. Il y a des réputations de familles entières à défendre. On a des familles entières étalées de la sixième à la troisième et ce sont des horreurs. Tout le temps convoqués chez les CPE, tout le temps en conseil de prévention, tout le temps...

15 Ca veut dire quoi des horreurs ?

C'est à dire que d'entrée... on peut se dire qu'on a toujours espoir que dans une fratrie, il y en a toujours un qui ait un qui ...mais d'entrée, il y a la réputation qui fait que le gamin veut bien qu'on le connaisse comme le frère d'un tel qui pose problème au prof, qui fait les pires coups, et du coup qui est respecté dès la sixième.

16 Peux tu me préciser cette obligation, cette fatalité de l'échec, ces élèves n'envisagent pas la possibilité de progresser ?

Ils n'y restent pas forcément, en échec. Je fais tout pour, mais ils ne l'envisagent pas. J'avais par exemple le problème de Mustapha, dans ma cinquième, qui est le « pire d'élève ». Il bat les autres dans chaque cours, il est sorti du cours plusieurs fois. En Hockey quand il n'était pas content, il balançait sa crosse sur les autres, ou sa raquette. Quand on travaillait le smash en badminton, son objectif c'était visiblement de viser les autres. Ou en ping-pong il s'était mis sous a table de tennis de table et ne voulait pas en sortir. Et en plus dans cette classe de cinquième de cette année, ils étaient neuf à poser problème. Mustapha était le pire, mais il y en avait trois autres à qui il ne fallait pas grand chose pour le suivre. Et euh... le problème c'est qu'à un moment donné j'étais trop focalisée sur ces... ça demandait trop d'attention, je ne pouvais pas les laisser deux minutes. En tennis de table, j'en étais arrivée à me mettre à coté de leur table, à jouer avec eux pour être sûre que les raquettes ne volent pas. Et puis le problème de cette classe, c'est qu'il n'y a aucune solidarité, ce n'est pas un groupe classe. Je suis hors du coup dans leurs relations, c'est n'importe quoi.

17 Qu'est ce que c'est, un groupe classe ?

C'est une classe où il y a des interactions positives entre les élèves. Alors que là il y a des clans. Il y a cinq groupes. Un de quatre ou cinq élèves super dynamiques, super gentils qui travaillent bien ; Il y a cinq ou six élèves effacé(e)s, inexistantes et persécuté(e)s par les autres. Il y a le groupe des filles désagréables au possible qui ne font rien et euh... et puis il y a un groupe de quatre, là, dont une fille qui se fait souvent frapper par les autres mais elle les cherche aussi. Et puis ça l'amuse, le problème il est là. A un moment donné il y avait un jeu au début de l'année, c'était jusqu'à quel point elle allait supporter les coups. Elle se laissait faire, ils la tapaient de plus en plus fort jusqu'à ce qu'elle ne puisse plus supporter les coups. Ils y allaient à coups de poings très fort. Elle disait, j'ai même pas mal, alors ils passaient aux coups de pieds, c'était un jeu, ça s'appelle, je ne me souvient plus, le « hum hum massacreur » (*petit pont*). Ils sont plusieurs à taper un même élève qui veut bien pour voir jusqu'où il peut aller.

18 Comment tu réagis par rapport à ça, toi ?

Ben dès que je m'en suis aperçu, j'ai réagi tout de suite, on était au stade, on est rentré au collège, c'est en même temps... et en même temps cette gamine qui me dit c'est bon, c'est pas grave, on s'amuse quoi !! Donc, c'était le cycle d'ultimate, et au lieu de faire les situations, quand je ne regardais pas, ils passaient leur temps à la taper. Alors quand on leur parle de non contact avec le défenseur, de respect de l'intégrité physique...ils la tapaient avec le frisbee.

19 Et quand tu vois ça, que fais tu, que dis tu ?

Je gueulais assez quand même, je les empêchais en leur criant dessus, je voyais que ça à faire.

20 En gueulant quoi ?

D'arrêter ! En augmentant le volume sonore, je les séparais. Puis j'ai essayé de comprendre, je leur disais c'est pas possible, je les faisais tous asseoir et le leur demandais ce qui se passait dans cette classe. C'est arrivé très vite au début de l'année, c'était peut être la quatrième séance sur le stade, il n'y avait pas encore de relation entre nous. C'était vraiment dur et ça a continué jusqu' au mois de novembre, conflit, conflit, conflit quoi. Mais ce n'était pas forcément conflit avec moi, c'était conflit entre eux et puis après avec moi parce que j'essayais d'intervenir et de sanctionner mais euh... c'était que des problèmes en interne, c'était l'horreur. Beaucoup de violence (silence)

21 ET quand tu leur disais « que ce passe -t-il dans cette classe ? », ils répondaient quoi ?

Ben rien, ils trouvaient que c'était normal, que ça allait, qu'ils faisaient pareil en récréation. Que c'était des relations normales. Et ne fait le 18 septembre, j'ai marqué sur mon bilan qu'il fallait absolument que j'arrête le cours dès que ça n'allait plus. Que j'arrête, que je fasse un bilan que j'arrête la séance.

22 C'est ce que tu as défini comme procédure ; incident arrêt du cours réunion de la classe, discussion prof/élèves ?

Oui, avec de l'échange. Au début de l'année je voulais leur faire un questionnaire avec ce qu'ils attendaient des cours, ce qu'ils voulaient comme APS. Et puis les collègues m'ont dit, c'est pas bon t'as pas à le faire parce que ils vont te marquer n'importe quoi, c'est pas bon. En fait je l'ai fait à l'oral, qu'est ce qu'ils attendaient, parce qu'en fait je n'y étais pas du tout. Et eux ils m'ont dit que euh... J'étais en fait, pas chiant, mais que j'attendais beaucoup, d'être à leur, d'écouter les consignes et faire un minimum ce que je voulais. Et bien ça, ça leur paraissait beaucoup car ils avaient d'autres préoccupations. Parce que comme c'est une classe difficile, tout ce qui se passait dans les salles des autres cours, que j'ai appris après, ils s'envoyaient des gommages des stylos, et bien au lieu de le régler sur le moment, entre eux ou avec le prof, ils attendaient le cours d'EPS pour le régler.

23 Tu as su cela en discutant avec les élèves ?

Les deux, c'est à dire que j'en ai parlé avec des collègues. Dès fois Mustapha frappait Awa mais il me disait que pendant le cours d'histoire géo, elle l'avait embêté, s'était moqué de lui, donc c'est pour ça qu'il la frappait

24 Et pourquoi plutôt dans ton cours que dans la cour de récréation ?

Parce que dans la cour, la classe se dissipe, euh... se dissout. Ils doivent s'éviter, ils ne sont pas avec les mêmes amis, pas aux mêmes endroits au même moment. Dans mon cours la démarche est plus facile parce qu'il y a une proximité qui est permise. Mais bon Mustapha s'est déjà levé dans une classe pour aller frapper quelqu'un. Et le problème de l'EPS, c'est qu'il n'y a pas ce moment de réflexion de prise de décision où on se dit il va falloir que je me lève pour aller frapper. Là en EPS, c'est de l'impulsion ils font les choses sur le moment. Je ne dis pas qu'ils ne les regrettent pas après mais bon... A force ils s'en sont rendus compte.

25 A force ?

Après six mois de cours, en février, il y avait moins d'incidents et on s'entendait beaucoup mieux et à partir de mars, oui, ça allait, mieux, enfin.

26 Qu'est ce qui a fait que ton cours est passé d'une sorte de lieu de règlement de comptes, à un espace plus normé, où les conduites sont plus normées, plus proches de celles qu'on imagine dans un cours ?
Euh... Je n'ai jamais hésité à leur dire que j'étais déçue. J'ai mis beaucoup de temps à faire des séances où dans le bilan j'étais contente de leur comportement, parce que une séance ça allait trois ça allait pas, donc je leur disais jamais que j'étais contente, par contre, je leur disais quand j'étais déçue. Et je disais ce mot là, je leur disais pas je suis énervée contre vous ou quoi, je leur disais je suis déçue, je n'attendais pas ça. Quand j'ai eu l'altercation grave avec trois élèves, Mustapha m'a dit que je n'étais pas assez sévère. Alors je leur ai répondu que je n'étais pas là pour ça, que j'étais là pour avoir une relation humaine pas d'autorité.

27 L'altercation grave ?

Trois élèves qui ont empêché mon cours en fait, pendant deux heures. En fait, on faisait saut en hauteur en salle pendant deux heures parce qu'il pleuvait et, donc déjà...C'était le début du saut en hauteur et ils n'aimaient pas l'activité et d'entrée ils ont commencé à se taper dessus avec des petits blocs de mousse de gym, donc toujours à la base il y a quelque chose de violent, de physique. Donc j'ai décidé que je voulais faire mon cours de deux heures, j'ai décidé que je les virais. C'est la première fois que je virais des élèves. Donc j'ai fait chercher la CPE, elle est venue les chercher et déjà elle en a pris un par le bras et il avait des gestes où il la repoussait. Il ne voulait pas partir et il ne comprenait pas pourquoi il avait été viré. Elle l'a quand même emmené et l'étude est juste au dessus du gymnase et bon... Ils ont du sortir, cinq minutes après, tous les trois ils étaient derrière la porte et quand j'expliquais quelque chose, ils criaient, ils tapaient dans la porte, ils passaient devant la fenêtre et plus personne n'écoutait. Ils sont même re-rentrés car ils me disaient qu'il était hors de question qu'ils sortent de mon cours, ils voulaient revenir. J'étais en face et Ali m'a poussé pour rentrer dans le gymnase, donc là je l'ai attrapé et viré à nouveau. Alors là ça a été des coups de pieds dans la porte, ils rentraient, ils couraient dans la salle et ressortaient. Pendant deux heures. Le problème c'est que ça a démobilité le reste de la classe. Et le bilan, c'est que si je les avais gardé j'aurais fait un meilleur cours. Pourtant quand on se sépare de mauvais élèves normalement... A la fin ils sont revenus, mais j'avais fait un bilan avec les autres de la classe, c'est à dire que je n'avais pas pris les autres derrière la porte, et j'ai dit que je trouvais ça inadmissible et vraiment nul, parce que d'habitude, on ne fait hauteur que sur une heure, alors là où on pouvait travailler sur deux heures ça valait la peine. Enfin là, j'étais très, très énervée. Mais même quand je suis très énervée je parle calmement, je ne crie pas sur les élèves, mais là ils ont senti que j'étais énervée.

28 Pourquoi ont ils ressenti ton état ?

Ils le sentent parce qu'une élève m'a dit un jour que quand j'étais très énervée, je parlais très peu et j'articulais énormément ce que je disais. Je suis très rigide. En fait il y a une cassure entre ce que je suis avec eux et bon... je suis très sociable, en vrai, mais avec les élèves et même les jours au début de l'année où je me motivais pour aller en cours, parce que des fois je n'avais pas du tout envie d'y aller. Mais je me disais bon, il faut que je leur montre que j'ai envie et je suis toujours arrivée sympa souriante, en disant bonjour. Ils n'ont jamais eu la sensation que je leur en voulais. Ça a toujours été un départ à zéro en fait avec eux. J'ai jamais été rancunière de ce qui c'était passé dans la séance précédente. Du moment qu'il y avait eu un bilan et que.....ça aussi ça y a fait. Au début, il ne me disaient pas bonjour et maintenant et maintenant ils me disent tous bonjour, je crois qu'ils ont compris que j'étais pas là... j'étais pas désagréable quoi. Et y'a même Souha qui m'a dit, il y a quinze jours, qu'elle m'adorait, qu'elle voulait pas changer de prof.

29 Quand t'a-t-elle dit ça, à quelle occasion ?

Lors d'une sortie UNSS de basket, pas avec la classe. On discutait comme ça et c'est venu, qu'il y a une remplaçante dans l'établissement et moi, je suis toujours avec mes élèves, si elles sont assises sur le banc, je suis avec elles. Et c'est toujours comme ça en classe aussi, il y a très peu de distance entre nous. Il y a la distance minimum pour le respect, mais il m'est arrivée d'être accroupie avec les dispensées, assise par terre. Bon sauf quand il y a des incidents, là je leur parle de plus loin. Donc, c'est peut être cette proximité qui fait qu'en UNSS elles attendaient que j'intervienne sur leur discussion. Ça arrive souvent ? De toute façon on le sent quand ils font exprès de parler de quelque chose à côté de nous pour qu'on l'entende. Alors j'ai dit à Awa, « toi en cinquième 3, tu rêverais bien d'avoir la remplaçante, tu serais bien contente de ne plus m'avoir ». Et là elle m'a dit qu'en fait non, elle voulait pas changer parce qu'en fait ils m'aimaient bien et ils voulaient me garder quoi. Après on est passé à autre chose, mais je leur ai dit « c'est fou parce que c'est pas l'impression du tout que vous me donnez ».

30 Qu'a t elle répondu à ta réponse ?

Rien, je n'ai pas relancé non plus. Mais je me suis dit que c'était quand même bizarre, j'ai compris que les élèves ne faisaient pas les choses par rapport à une personne en fait, ils n'agissent pas comme ça par rapport à moi, Mme XXXX, ils font ça par rapport au prof en début d'année. C'est lié au statut prof élève, maintenant qu'il y a des rôles précis, ils savent que je ne suis pas leur copine, mais, c'est pas du tout ça hein, mais je fais un peu partie de leur vie comme ils font un peu partie de la mienne. J'aime beaucoup parler donc je les questionne sur tout, sur leur vie je sais qui a combien de frères et sœurs, ce qu'ils font le week-end. Même des trucs, des choses, les filles. Bon j'ai les cheveux longs et blonds et elles adoraient mes cheveux elles me disaient qu'elles avaient trouvé dommage que j'ai coupé mes cheveux. Elles me disaient quand elles aimaient bien comment j'étais habillée, que mes lunettes de soleil c'est pas ça qu'elles vont m'amener dans un magasin acheter des lunettes « fashion », c'était ça.

31 Et avec les garçons ?

En fait, ce n'est pas avec toutes les filles, c'est avec trois filles pas faciles. Avec les autres il y a peu d'échanges parce que, ce n'est pas qu'elles sont faciles mais elles sont trop effacées, trop.... C'est une classe qui leur pesait quoi. Par exemple, on est passé de... en fait elles étaient en plus victimes parce qu'elles étaient pas bonnes en tennis de table, quoi, c'était un sujet de plus sur lequel les embêter et on est passé à la vitesse et il y en a deux qui sont atoniques en foot et qui font partie des meilleurs en sprint, alors j'ai fait un bilan quand j'ai vu ça, alors qu'il n'y avait pas eu d'incident, pour montrer, pour dire aux garçons qui étaient pénibles justement que alors que eux étaient en échec, elles ne passaient pas leur temps à leur dire qu'ils n'y arrivaient pas, à se moquer, à leur dire qu'ils étaient nuls. ET là pendant un mois et demi il n'y a plus eu de moqueries dans la classe. Quand quelqu'un s'élance pour faire son saut en hauteur, il n'y avait plus de cris, plus de sifflets, plus de tu ne vas pas y arriver. Avant c'était que ça, quand un prenait son élan l'autre lui coupait la route, ou ils passaient derrière moi et montaient l'élastique ils sautaient en même temps, c'étaitÇa l'a pas fait longtemps.

32 Et lors d'incidents comme ça, en hauteur, tu fais un bilan ?

Non non, je les arrêtais, je leur disais d'arrêter. Et puis à force je n'ai pas fait des bilans aussi longs qu'au début de l'année. Le plus long bilan que j'ai fait, c'est un jour où ils ne voulaient rien faire, j'ai tout rangé, en tennis de table, je les ai fait asseoir et je leur ai dit, « puisque vous ne voulez rien faire, on va rien faire ». Je me suis assise sur une chaise, ils étaient assis en face de moi, avec interdiction de parler et on est resté trente cinq minutes comme ça. Ça a été très dur, parce que moi, je n'avais qu'une envie, c'était de reprendre

mon cours. Ça a peut être été plus dur pour moi, en fin de compte parce que pour eux ... enfin quand on a repris je leur ai dit allez y faites ce que vous voulez, mais ils m'ont dit « on sait pas quoi faire » alors je leur ai dit « c'est étrange parce que quand je vous propose quelque chose, vous ne voulez pas et là je vous laisse le choix et vous attendez que je vous dise quoi faire ». Ce jour là, ça a été dur pour eux parce qu'ils se sont rendus compte que c'est pénible de rien faire et qu'ils valait mieux faire ce que proposait le prof.....mais je me vois obligée de jouer au professeur et c'est pénible pour moi aussi. Mais il faut le faire...

(Changement de K7 audio)

33 A coté des bilans de quel procédé te servais tu pour résoudre les problèmes ?

Parfois je les colle, ou je les renvoie, enfin je t'ai dit le renvoi c'est rare. En fait j'utilise un système qu'on m'avait donné à l'ITUFM quand ils font quelque chose de mal sur le cahier d'appel je marque C comme collé. Au bout de trois ou quatre C sur mon cahier, ça tombe. Mais ils viennent voir mon cahier et ils me demandent pourquoi j'ai eu C, qu'est ce que j'ai fait, alors je leur explique. Mais ils sont toujours avertis que quand ils ont le quota de C, la punition qui aurait du avoir lieu déjà sera appliquée si ils ne se comportent pas bien. Alors ils viennent quand ils ont eu un comportement déviant et qu'ils savent qu'ils ont déjà des C et ils me demandent « alors je l'ai la colle ? » et je leur dis oui ou non. C'est comme ça que j'ai réussi à les calmer, en ne les sanctionnant pas tout de suite.

34 C'est drôle, on dirait qu'ils les réclament ces C, comme un bon point, alors le l'ai, je l'ai ? Non ?

Non non, c'est comme un verdict, ils espèrent ne pas l'avoir au contraire, ils viennent me voir des fois ils sont cinq ou six et ils ne me lâchent pas tant que je ne leur ai pas dit. Leur bon point c'est de ne pas avoir été puni, c'est d'avoir une bonne note de participation, parce que à chaque cours je note la participation à chaque cours, à chaque cours je leur mets une note sur six

35 Et ça leur faisait une note en fin de cycle ?

Bien sur, je fais la moyenne de toutes les séances, pour tous les élèves, il y en a pour qui c'est facile puisque je ne les note jamais puis qu'ils sont excellents, ils travaillent bien. Ils font bien l'échauffement, on court les six minutes, si on fait tous les étirements, si on travaille un minimum, si on ne fait aucun refus
Des situations proposées, si on fait un minimum de passages sur les situations, quand je demande dix passages, il faut les faire. Mais si ils en font cinq en fonction des élèves je suis déjà contente, parce que au moins ils font quelque chose, mais c'est un tout parce qu'ils connaissent les critères. Ils savent..., déjà si je ne fais rien que l'échauffement, c'est déjà deux points, c'est deux points le comportement, c'est à dire, si ils ont été agréables, enfin non, si ils n'ont pas rechigné à ce que je leur ai demandé, s'ils ont été corrects, avec les autres et sur deux points le travail dans la séance.

36 Cette procédure, comment leur as tu présentée, ça a été l'objet d'un bilan, d'une négociation ?

Non, dès le début de l'année c'était comme ça, ça fait partie des programmes, de l'investissement et moi j'ai considéré cette partie sur la participation pour les tenir et il a bien fallu...au début de l'année j'avais dit seulement six points de participation et là où il a fallu que je sois claire, si on faisait rien d'une demie heure, et d'un coup on avait un pic de participation, on aurait pas six. Donc là où j'ai insisté c'est pas la quantité mais la durée en fait. Je suis en cours et de quatorze heures à seize heures, je fais peut être pas tout à fond mais je fais tout et j'essaye de la faire bien. Parce que au début y'en a, ils pensaient, parce que j'ai sauté deux fois, qu'ils avaient une bonne note de participation quoi, c'est pas un bon passage qui fait une séance réussie.

37 justement à ce propos qu'est ce qu'une séance réussie ? Comment tu fais la part entre, pas de bagarre et réels acquis moteurs ?

C'est vrai qu'ils n'apprennent pas beaucoup. J'ai relu des notes et y'a des fois après l'échauffement, j'ai rien pu faire d'autre, donc, j'étais très déçue, parce que moi, je prépare le cours et après rien, mais ça je leur ai dit. Une fois je leur ai dit que j'avais passé une heure la veille à préparer ma séance la veille à essayer de leur trouver des trucs sympas à faire, ludiques, qui les intéresseraient et eux ils m'avaient tous saboté en l'espace de dix minutes. Je leur ai dit, mais je crois qu'il faut leur dire aux élèves quand on est déçue.

38 leur faire part de ses sentiments ?

Alors attention, ça dépend, il faut pas... ça dépend de la personne, moi je sais que quand moi, je leur dit que je suis déçue, parce qu'on a des... parce qu'ils me connaissent et qu'ils savent comment je suis, ils savent que je suis déçue en tant que prof et en tant que personne aussi. Mais quand je suis déçue en tant que personne, je ne le disais pas devant la classe, mais uniquement à l'élève qui est concerné. Sinon, c'est un bilan. C'est à

dire le Mustapha par exemple, je le prends à part et je fais du baratin. Je lui ai fait croire, alors qu'il était exécrable et qu'il ne faisait rien, je lui ai fait croire qu'avec les qualités physiques qu'il avait, je ne comprenais pas qu'il ne soit pas le meilleur de la classe, j'ai dit, c'est pas possible que tu sois pas le meilleur». Et en même temps que je lui disais ça je me disais, « il m'énerve ce gosse, je sais pas comment faire». En fait je l'ai embobiné, parce qu'il est apparemment très bon footballeur, je lui ai dit « tu sais Zidane, en EPS il devait être bon partout quand on est un sportif professionnel, on est bon partout, on comprend vite les choses, on s'applique pour toujours faire son maximum ». Et après cet entretien là, il était tout le temps entrain de m'appeler pour me dire « m'dame, regardez si j'ai bien réussi, si j'y arrive ».

39 C'était quand cet entretien ? À quelle occasion ?

Ben le fameux jour où il était couché sous la table de tennis de table, où je l'ai tiré pour le sortir, et où il a claqué la porte et où il est parti, je l'ai rattrapé, et je lui ai tenu ce petit discours et donc, depuis ce jour là.... Bon mais il y a eu aussi un conseil de prévention pour lui et une fiche de suivi, où il y a marqué sa ponctualité, son comportement et son travail et que tous les profs doivent remplir à tous les cours et l'objectif c'est qu'il y ait tout le temps très bien. Cette fiche, tous les élèves qui ont posé un problème l'ont, et le conseil de prévention, c'est avant le conseil de discipline, tous les profs se réunissent avec l'élève et la famille

40 Cet élève, il est dans quelle situation scolaire ? Il a quel âge ?

Non, il a treize ans. Et il veut être... y'a aussi des choses, ça fait partie....par exemple là on est en vitesse, et je l'ai vu courir, je lui ai dit » Mustapha, ça va pas du tout, tu n'es pas du tout en amplitude et pour le foot ça va te pénaliser et il m'a dit « mon entraîneur il me dit la même chose » et du fait que je lui ai dit, il s'est dit elle est pas aussi, en fait elle doit s'y connaître un petit peu quand même, et il a bien voulu faire du travail avec des lattes, et je lui ai dit que dans certaines sélections pour les lycées sport étude, il y a un soixante mètres et un test de pentabon, si tu cours mal, c'est cuit et il faut aussi courir six minutes, il faut au moins courir six minutes, si tu tiens pas l'échauffement, tu ne tiendras jamais au test, depuis, il travaille. Mais bon, un jour, il était tranquille, et je me suis rendue compte que j'étais des fois pénible, pas pénible mais, je voulais qu'il participe beaucoup. Donc, il était tranquille et j'ai failli lui dire bon Mustapha tu t'y mets et tout et je me suis dit « attends il est gentil, il fait rien, il embête pas les autres, il passe peut être une fois sur trois mais il passe et je l'ai laissé tranquille et à la fin je suis allé le voir et je lui ai dit « dis dons, je t'ai pas trouvé très en forme, il m'a dit « non, non, je suis fatigué » et je me suis rendue compte qu'il s'en est fallu de peu pour qu'à ce moment là, JE crée moi une tension. Alors que bon il n'était pas du tout en train de me taper les autres. C'est à dire que sur certains élèves ça se déplace, c'est passé de ils tapaient, je leur en voulais à, ils tapent moins et je voulais qu'ils participent un peu plus.

41 Ça ne crée pas une inégalité dans ton cours, ceux qui sont « atoniques » comme tu dis, tu les invectives et lui, tu ne lui dit rien ?

Ah non, je les boostais tous, mais je crois qu'ils sont contents quand je m'occupe enfin d'eux quoi....parce que je me suis rendue compte qu'à un moment donné, je m'occupais même plus des autres élèves. Dans mon mémoire de PLC2, je l'avais dit que je m'occupais plus des durs. Les autres je leur dit, « tu y es arrivé, c'est bien, alors que Mustapha je lui dit t'y es pas arrivé parce que tu as fais ça, ou tu as pas fais ça ». Mais je me suis rendue compte que j'en avais marre de faire cours qu'à cinq élèves

42 Est ce que quand même tu fais cours en fonction, pour des groupes, pour les différents groupes que tu as identifiés ?

Ben, y' avait des filles transparentes. Elles ne s'expriment jamais, elles ne renvoient rien, c'est quand même quelque chose dans une classe de ne pas s'exprimer

43 Et selon toi, pourquoi elles ne s'expriment pas ?

Parce qu'à la base, elles sont très gentilles et que les autres se sont des monstres à coté, et les seules fois où elles essayent de s'exprimer, comme elles sont pas du tout dans cette logique d'insultes, elles parlent pas du tout comme ça, elles parlent gentiment, calmement, dès qu'elles essayent de dire quelque chose, c'est euh... ils coupent court. J'en ai trois qui ont du caractère et qui ne se laissent pas marcher sur les pieds par les garçons donc en fait après, j'avais cinq petits groupes dans ma classe. Ensuite, il y a les filles qui font que discuter, bon mais ce sont des pin up, celles qui s'habillent à la dernière mode, qui sont avec le look sportif, les supers baskets mais qui ne sont pas du tout sportives. Elles, elles ont à part. ensuite il y a les garçons qui sont super gentils, qui travaillent qui sont la locomotive de la classe, ils travaillent tous seuls quoi et après, il y a les garçons durs, et Souah qui faisaient rien, qui font rien sauf poser des problèmes. Et ce qui est marrant

c'est que ceux là ne vont jamais embêter les quatre garçons qui travaillent, ils s'entendent vachement bien. Il n'y a pas de conflit. Quand il y a conflit, c'est entre eux ou avec le groupe de filles, enfin les filles, les pin up ou Souah, parce que les atoniques gentilles elles ne sont d'aucun intérêt, parce qu'elles ne répondent pas. Donc il n'y a pas matières à conflit, ils aiment bien embêter des personnes avec qui ça part au quart de tour

44 N'est ce pas ce qui a mis en place votre relation, au début, à partir du moment où tu réponds, Ils réagissent, ils répondent en retour à leurs provocations ?

Ben justement, ce qui fait que ça va, c'est que de ne pas crier, je ne rentrais pas dans leur truc. Mais le problème, je leur ai expliqué, ils ne savent pas faire une phrase. On a, j'ai, désamorcé des situations où ils allaient se casser la figure, en les discutant. Je leur ai fait remarquer que si ils avaient pris la peine de discuter, mais y savent pas communiquer ces gamins là. C'est les insultes de suite, je lui ai dit à Mustapha, tu n'es vraiment pas intelligent parce que tu ne sais même pas faire une phrase pour justifier pourquoi tu réagis comme ça, je lui avais dit que les poings et les gros mots c'était l'apanage des imbéciles. Et y m'en a pas voulu, sauf qu'il n'a pas compris apanage. C'est fou d'ailleurs, l'autre jour à Souha, je lui dis, « il est récent ton walkman, » et je vois des points d'interrogation dans ses yeux, elle savait pas ce que voulait dire ce mot. Y'a vraiment un problème de vocabulaire avec ces élèves là, alors j'emploie des mots simples. Bon l'année dernière j'avais aussi une classe de non francophones, ça me sert assez de savoir dire les choses simplement.

45 Tu avais cette classe l'an passé, tu l'as encore ? C'est quoi précisément ?

Non je l'ai plus et c'est pareil que les autres, y'a pas de différence. Il y a les mêmes refus de travail, les mêmes violences. Surtout la violence parce que j'avais des asiatiques, pas mal de maghrébins. Et déjà entre algériens y'en avait qui étaient d'Oran et d'autres qui étaient kabyles, et ça passait pas. Moi je comprenais pas pourquoi, alors qu'ils sont du même pays, je me suis fait expliquer par un collègue d'origine algérienne. Ces élèves ils insultent dans leur langue les autres et personne se comprend. Les asiatiques aussi ils insultent mais même si ils ne comprennent pas beaucoup ils y arrivent à s'insulter entre eux. Avec les tchétoches, ils se traitaient, en français, de terroristes, alors ça allait pas quoi. Les asiatiques étaient gentils mais on communiquait très peu, parce qu'il n'y en avait qu'un qui parlait français, et elle pouvait pas faire l'interprète parce qu'elle était pas des mêmes provinces que les autres. Ils ne parlaient pas le même chinois, alors déjà entre eux ils ne pouvaient pas communiquer. Bon deux ça aurait été mais j'en avais dix et dix c'est beaucoup, je veux dire, sur une classe de vingt deux. Et je précise que je les ai eu en natation, et là ça a été dur. Parce que dans les autres activités, je compensais le manque de mots par des démonstrations et la hors de l'eau dans une autre dimension, j'avais plus l'appui de la vraie démonstration. Ça a été problématique, ça a été un cycle en échec total.

46 Echec pour qui ?

Pour moi, parce que je pense que j'aurais pu les faire, ... si on avait eu le langage, ils auraient progresser plus que ce qu'ils ont fait. Parce que bon, ils étaient non nageurs, alors je n'ai pu réussir qu'à les faire flotter.

47 Et bien tu as eu une sacrée expérience...

Oui mais je regrette de pas l'avoir demandée cette classe cette année. Parce que ça m'a énormément plu et j'ai mon collègue qui est là depuis des années qui est venu me voir un jour et qui m'a dit qu'il s'y serait pas du tout pris comme ça mais, qu'il trouvait que ce que je faisais était bien. Il m'a dit qu'il aurait pas employé les mêmes mots, pas fait comme ça mais les gamins ils ont compris tout de suite. J'avais trouvé des petits trucs. Ben par exemple des fiches plus simples, je n'utilisais pas les mêmes fiches que pour les autres. Les mots que j'utilisais étaient des mots comme quand on apprend à parler à un petit enfant. Par exemple, je ne disais jamais tout droit, en arrière à gauche, quand je disais quelque chose je l'assimilais à un mouvement. On avait fait une séance sur les verbes, tout simplement j'avais amené des dessins que la prof d'art plastique m'avait prêtés et on avait fait un jeu. C'était du mime, y'avait plein de mots au tableau et les gamins devaient choisir un verbe et le mimer. Alors je l'expliquais à un et il devait le montrer aux autres qui devaient le dire. Et il n'y avait que des actions, courir, sauter, tourner, reculer. Et on avait adoré quoi, c'est vrai qu'on avait beaucoup rigolé et je pense que certains ça les a... le problème des asiatiques c'est que même quand ils savent le mot ils ne peuvent pas l'exprimer, au niveau du son, ils savent pas faire le son, phonétiquement, ils savent pas le retranscrire. Et moi je bataillais la dessus. Quand ils me prononçaient mal un mot, on le retravaillait de suite. Les cours d'EPS ce n'était pas que de l'EPS, de toute façon ce n'était pas l'objectif pour eux c'est d'apprendre à parler français. Bon alors c'est vrai que les pékinois ils parlent le français avec l'accent de Pau. Et un garçon qui s'appelait Tchou, il était petit, et je ne l'ai jamais entendu prononcer aucun son en cours et je le travaillais pour qu'il parle, mais il était bloqué. Je pense qu'ils ont honte en fait. Les autres élèves n'attendent que ça quelqu'un qui parle plus mal qu'eux. Et un jour il m'a

croisée dans la cours de récré et il m'a fait « bonjour » bon avec un gros accent mais je me suis dit « c'est pas possible, il m'a dit bonjour et bien j'étais contente » et après il me disait toujours ça, c'est le seul mot qu'il m'ai dit de l'année « bonjour ». C'est la que je me suis dit que ça doit être terrible ce problème de phonétique, de vouloir et pas pouvoir parler. Parce qu'assez vite ils comprennent les choses super bien. Mais ils ne parlent pas.

48 Avant de terminer, je voulais évoquer les groupes de parole de PLC3, vous avez, tu as évoqué tout ça dans les journées de formation ?

Ben oui, très tardivement mais surtout j'ai dit ma surprise de voir que l'EPS ça pouvait être ça. Et même dans mon groupe de travail, j'étais en décalage parce que je devais être celle qui avait les classes les plus dures. Ça les faisait rire les collègues mais euh... y'en avait un qui était confronté au fait qu'une élève était amoureuse de lui, qu'elle lui avait dit, qu'elle faisait que le coller. Moi ça les faisait rire alors ils me disaient « t'as fait ça ? Oui ! T'as fait ça, oui ! » Le problème c'est que, quand ces groupes ont commencé fin octobre j'avais déjà exploité toutes les pistes de solutions que je pensais connaître. Ludique, pas ludique, dirigé pas dirigé, sévère moins sévère, dialogue, pas de dialogue, tâches définies, non définies. J'avais tout essayé. Ce dont je me suis rendue compte avec ma cinquième et ça c'est venu vite, c'est que je peux pas faire des séances où eux... enfin il faut que le but, non, le résultat, ils soit visible de suite. Il faut que le feed back soit instantané sinon, ça ne leur va pas. Et le problème c'est que la formatrice, elle me donnait des solutions que j'avais déjà essayées et qui marchaient pas ou que je savais qui n'allaient pas marcher. Je n'avais pas attendu la formation pour couler. J'avais treize heures par semaine l'année dernière qui étaient affreuses, et je ne pouvais pas me permettre d'attendre que les solutions elles arrivent. C'est dès le premier cours que ça commence. Moi j'aurais aimé avoir affaire à un prof qui était dans une ZEP ou une zone sensible depuis quelques années, qui donne pas des solutions théoriques quoi. Quelqu'un qui avait des billes, mais en fin de compte je pense qu'il y a pas de billes, je pense... en fait on se les fait tout seul ses billes. Je pense que le problème est là. Et que c'est que la personnalité du prof qui fait qu'on peu trouver des solutions. Moi j'ai des collègues qui tiennent très bien leurs classes parce qu'ils sont très rigides alors que moi pas. Ils y arrivent très bien mais moi je ne pourrais pas faire comme eux. Je ne pourrais pas ne pas communiquer avec les élèves, ne pas être sympa avec mes élèves, des fois je leur fais des blagues sur le trajet du stade, ils adorent ça. Donc du coup, ils en cherchent pour m'en raconter, alors je leur demande d'en raconter en parlant bien, enfin normalement, sans gros mots. Ça dépend en fait de la sensibilité du prof et du nombre d'élèves difficiles que t'as. L'année dernière, ceux de mon groupe de travail PLC3, ils avaient un ou deux cas par classe moi c'était cinq ou six. Par contre ces groupes de parole là, ça m'a bien servi parce que ça m'a fait du bien que les autres me disent que les choix que j'avais fait étaient bons, « t'as bien fait ». J'ai trouvé bien de dire ce que j'avais trouvé et de m'entendre dire effectivement... enfin d'après les caractéristiques des élèves, il fallait que je sois patiente, parce que je doutais un peu quoi, beaucoup même. Parce que quand tu fais tout ce que tu sais et qui se passe rien avant février ben faut y croire quoi. Chaque année, avec une classe difficile, il me faut six mois pour établir une relation. C'est fatigant. Et un jour je me suis dit que j'avais pas passé le CAPEPS pour faire ça quoi. Je n'enseignais pas. J'élaguais tout ce que je préparais. Deux situations d'apprentissage pour deux heures, c'est le top. C'était décevant sur le plan de l'enseignement... Des fois, je me disais, je vais leur donner un ballon .

49 Peux tu me préciser ce qui se passe sur le trajet pour aller au stade ?

Ben oui, tant qu'il n'y a pas de communication ça veut dire qu'il n'y a pas de classe. En général y'en a pas jusqu'en novembre, décembre, et après, on discute. C'est un de mes critères pour dire ces gamins ils sont devenus une classe. Un critère pour dire que ça se passe bien entre un prof et une classe, qu'il y a quelque chose qui passe. Ça veut pas dire que ça se passe bien à tous les cours mais ... si il y a de l'échange, si on s'entend bien avec ses élèves, on pourra toujours mettre ça en avant. On pourra toujours jouer la dessus pour les canaliser, l'affectif j'y crois beaucoup moi à ça. Et je sais que Mustapha là, je l'avais dans la poche, y m'aimait bien et je le vois parce que un fois je lui ai dit que j'étais déçue alors que depuis longtemps je lui disais que ce qu'il faisait était génial, ...J'ai vu que...ça l'a touché. Le trajet c'est hyper important c'est là, à partir des blagues, ou on discute, des week-end, du soir, des autres cours. Pour moi c'est très important. D'ailleurs avec cette classe c'était très lourd d'aller au stade, je savais que ça allait être une heure et demie de calvaire, qu'ils allaient se taper dessus, s'insulter et en plus il y avait une demie heure de trajet. Ça c'est sur, l'affectif c'est primordial, c'est pour ça que je sais qu'ils me manqueront le jour où je vais partir, parce que c'est pas quelque chose que t'as avec des classes normales. Y'a pas ça.....bon mais je sais pas ... t'en as déjà eu ? Ce qui est sur c'est que pour une fois où c'est bien, dix fois c'est dur. Des fois je n'ai plus le goût de leur faire cours, de leur dire quoi que ce soit. Ils m'ont coupé l'envie. Mais bon, après j'y retourne.

50 : Non, je n'ai jamais eu de classe comme ça. Ce retour, dont tu parles, je trouve que c'est ce qui est important ! Ça veut peut être dire que tu aimes ça malgré ce qu'ils te font vivre, tu aimes ton métier, C'est un sacré test qu'ils te font vivre . Je te remercie

ENTRETIEN 2 ALIENORE

1 Parle moi du décalage que tu as perçu entre ce qu'on t'a proposé en IUFM et ce que tu as vécu dans tes cours

Bon c'est pas facile mais en gros, dans les classes pas facile là, en IUFM on est sur de l'apprentissage de l'activité et en fin de compte dans ces classes difficiles, t'es pas du tout sur l'activité. Tu fais de la gestion de groupe, tu fais l'assistance sociale, t'es pas sur de l'enseignement l'activité c'est un support mais pas une finalité. Il s'agit plus d'arriver à un niveau très important dans L'APS parce que de toute façon t'arrives plus à mettre en place tes situations. Alors t'as des objectifs de cycle peu élevés et t'as déjà du mal à en faire un. Le problème il est là, t'es formée pour enseigner au sens de transmettre des savoirs par rapport à l'activité et pas du tout pour éduquer des élèves.

2 Par exemple en tennis de table, avec cette classe, quels étaient tes objectifs et tu as réussi à faire acquérir quoi à tes élèves ?

Ben mes objectifs c'étaient le placement, faire varier le jeu enfin tout quoi, les compétences programmes quoi. Alors ce que j'ai réussi à la fin du cycle ? J'ai obtenu qu'ils fassent leurs matches, enfin d'abord qu'ils fassent les situations d'apprentissage que je mettais en place, parce que quand je leur proposais quelque chose, ils jouaient ils s'en fichaient, ensuite ne pas changer de table pour aller taper l'autre, ou ne pas smasher sur l'autre ou lui lancer sa raquette. La chose que j'ai obtenue, c'est qu'ils rentrent dans une situation et qu'ils y restent, alors sur une heure de cours, ils y restaient une demie heure. C'est à dire a essayer plus ou moins par exemple de jouer en diagonale coup droit sur coup droit. Alors à la fin du cycle ils le faisaient parce que, au début ils jouaient normal. Tranquilles, sans s'occuper de moi, de ce que je leur demandais. Et en fin de cycle, j'avais réussi à faire qu'ils fassent mes situations

3 En fin de cycle ton évaluation portait sur quoi ?

Au niveau moteur ?

3 BIS Oui et sur le reste aussi

Ben y'avait la prise en compte du classement par rapport à la table, ça ils l'ont bien intégré. Y'avait le smash et ça par contre c'est quelque chose qui a eu du mal à se mettre en place au niveau des situations d'apprentissage parce que le problème, c'est la coopération. Leur faire accepter de faire travailler l'autre, je faisais comme en combat, duo puis duel et bon, ça ça a fini par leur plaire le smash, comme on y est resté dessus longtemps. Ah oui j'ai fait un cycle de quinze séances, j'ai décidé de supprimer une activité de la programmation pour faire des cycles plus longs. Parce que sinon ça n'avance pas et l'autre critère d'évaluation, c'était varier le jeu droite/gauche, court/long et pour l'évaluation, ça a marché parce que j'ai décidé de laisser les zones de points aménagées pour leur laisser des repères. Sur table normale, je sais qu'ils ne l'auraient jamais fait, je sais ce qu'il vont faire ou pas. Mais bon, l'évaluation est arrivée tard, au mois de décembre ça correspondait au moment où je commençais à maîtriser un peu la classe, enfin beaucoup plus qu'avant.

4 Comment réagissaient-ils par rapport aux notes que tu leur mettais ?

D'abord j'explique toujours les notes. J'avais peur au début de mettre des mauvaises notes, parce que je me disais que ça allait pas m'aider à avoir de bonnes relations avec les élèves, par exemple devoir mettre un trois à Mustapha, je me suis dit, il va exploser. Et en fin de compte, comme la participation est incluse dans la note, Ils ont bien compris qu'ils ne peuvent pas avoir vingt si ils ont été insupportables. Les notes ils les acceptent si elles sont bien expliquées, il ne faut pas qu'il y ait de part d'aléatoire, si je dois justifier la note de quelqu'un par rapport à l'autre, il faut vraiment que les critères soient précis. Sinon, ils vont me rentrer dedans, de suite. Ils ont toujours accepté mes notes et surtout maintenant que ça va mieux, ils voient vraiment l'importance de la participation dans le cycle. On passe facilement de neuf à quinze si on a six sur six en participation quoi. Donc ça a joué pour moi même quoi

5 Que leur as tu dit pour les convaincre de rester sur les situations d'apprentissage, il faut dire convaincre ou obliger ?

Obliger parce que je ne changeais pas la situation ! J'avais prévu deux situations et on restait dessus tant que... on a eu des problèmes, j'ai fait des séances il a marqué trois dates sur les feuilles de séance parce que j'ai fait trois cours la même chose, exactement, jusqu'à ce qu'ils s'y mettent.

6 C'est à dire que tu n'as pas cédé ?

Ah non, non, non, je cède pas, le problème il est là mais ça veut dire que ce pourquoi j'ai mis la situation n'aurait pas été atteint et ils auraient rien appris. Je préfère mettre du temps à atteindre un objectif que faire dix séances avec dix objectifs et en fin de compte voir qu'ils n'ont rien appris du tout. C'est ce que j'ai fait en foot où on a eu que quatre séances, donc je pouvais pas les évaluer complètement mais c'est pas pour ça que je leur ai fait du foot. On joue à chaque fois, on a travaillé conduite de balle et tir, et bilan. Je les ai évalué sur un slalom et un exercice de tir. Je leur ai dit que ils ne seraient évalués que ce sur quoi on avait travaillé. Ils ont fait des matches mais je ne les ai pas notés sur ça

7 Et quand tu leur fait faire trois leçons de suite une situation d'apprentissage identique, ils réagissent comment ?

Ça les fatiguait, parce qu'en plus ils s'ennuient vite. Ça leur semblait pas intéressant surtout en tennis de table, en foot ça leur plaisait, c'était sous forme de relais, ça leur a bien plu, même aux filles ça leur a plu. En saut en hauteur, de toute façon l'athlétisme c'est la répétition... mais du moment qu'ils se voient progresser, ils ne refusent pas de refaire la même situation. Mais si ils sont en échec, ils voient pas pourquoi ils recommenceraient la semaine d'après. Tu vois, ça me renvoie à mon stage à Pau, j'avais un cycle de hand, c'était le premier cycle que je faisais et sur les trois premières séances, j'avais changé les situations, et j'étais persuadé qu'un bon prof c'était quelqu'un qui avait un panel de situations important, qui changeait souvent et ma tutrice m'a dit non, non, si une situation marche, faut la faire évoluer. Faut faire rentrer les élèves dans quelque chose d'automatique, en plus tu perds moins de temps la séance d'après parce qu'ils connaissent la structure de la situation

8 Tu parlais l'autre fois de conflits « de fille à fille », comment expliques tu cela alors que tu es profs, qu'elles sont élèves, que vous avez deux statuts différents ?

Y'a peut être l'âge, je suis assez jeune, je n'ai pas encore le statut de mère ni rien, et je fais très jeune, on me donne souvent moins de vingt ans, donc je suis pas assez vieille, vue assez vieille pour être leur mère. Mais mon statut fait que je ne peux pas être leur copine, donc c'est la crise d'adolescence. Y'en a deux de toutes façons, dans les filles très pénibles, je les ai pas gérées. L'agressivité qu'il y a quand je dis quelque chose à Julie, c'est tout le temps. Je pouvais rien lui dire. En fait ces élèves, ils ne me prenaient pas pour un prof, on dirait

9 Quelle était son attitude ?

Elle râle. Par exemple si je lui demande de courir six minutes pour l'échauffement, elle courait pas, alors je lui dis tu refais un tour, elle m'a dit très violemment « c'est bon, y'en a marre avec vous, dés l'instant qu'on marche c'est qu'on fait rien » ; Alors je lui ai dit effectivement, si tu marches tu ne cours pas, alors elle est partie en bougonnant. Après, mais bon en même temps, elle avait râlé à un cours où elle avait rien fait, et le cours d'après elle vient me voir et me dit « est ce qu'on va refaire la situation de la semaine dernière parce que je l'ai pas fait l'autre jour ». Je me suis dit c'est quand même bizarre qu'elle me demande ça.

10 Est ce que tu lui montres, lui dis cette espèce d'incohérence, d'incompréhension ?

Ben oui, je résume la situation telle qu'elle est. Elle voulait courir, faire une prise de performance, sans s'être échauffée, je lui ai dit qu'il était hors de question qu'elle fasse un sprint sans avoir fait la situation d'échauffement. Alors elle m'a dit qu'elle en avait marre, que j'étais pénible, mais je n'ai pas cédé, je n'ai pas gueulé, je n'ai pas non plus relevé ce qu'elle disait vraiment. Elle ne voulait pas dire ça. Parce que quand même, je lui ai dit, « c'est pour ta sécurité, tu peux te faire mal ». Et la fois d'après, elle s'est bien échauffée, et elle a fait un super temps, je l'ai félicitée et elle a esquissé un sourire et je lui ai dit « ça t'arrive de sourire ? » et sa copine me fait « non, non, elle râle tout le temps ». Je lui ai dit « ça serait quand même plus agréable si tu étais un peu plus gentille quoi ? ». D'autant qu'elle a changé, elle est avec Chi et Yim, les pin-up qui viennent en chaussures pointues et en vêtements fashion. Bon elles ne sont pas méchantes, mais elles ne veulent rien faire, elles ne viennent que pour parler, il faudrait que je les laisse faire ce qu'elles veulent. Bon Chi est un peu plus pénible, mais elle est dispensée en ce moment, et ça m'arrange.

assisées dans un coin à discuter elles ne comprennent pas que je leur demande quelque chose. Elles me disent « on vous dérange pas !? » Bon, ça c'est quand elles restent entre elles, parce que avec les autres garçons qui sont pénibles, elles s'entendent bien alors ils sont toujours en train de se chercher. Par exemple Michel, il n'est pas méchant mais avec ça, il me sabote tout le cours. C'est dingue, parce que au fond c'est moi l'emmerdeuse, elles font rien et elles comprennent pas pourquoi je les pousse à travailler.

12 Et que leur dis tu, pourquoi tu les pousse ?

Parce qu'elles sont là pour ça. Je leur dit que l'EPS c'est pas un salon de thé, en EPS il faut travailler un minimum. Alors quand je leur dis « vous aurez zéro ». « Oui mais on a couru un tour », alors il faut que je leur fasse comprendre qu'il s'agit pas de travailler cinq minutes et de s'arrêter une heure. Il vaut mieux travailler un peu tout le temps que faire cinq minutes grandioses et après ne rien faire.

13 Et ça cette attitude débranchée, ça rentre dans le conflit fille à fille dont nous parlions ?

Oui mais c'est le statut de prof fille, en fait parce que je sais que l'année d'avant avec mon collègue, elles n'étaient pas du tout comme ça, je le sais. Elles ont peut être pris de l'assurance, mais elles n'étaient pas comme ça. Par contre, Awa, elle a décidé qu'elle m'aimait bien. Elle m'a à la bonne, elle vient à tous les entraînements de basket

14 Est ce que tu crois que les phénomènes de groupe jouent dans ces relations sont elles différentes prises individuellement

Bon, c'est sur, mais c'est surtout le fait qu'il y ait différents groupes dans la classe, différents styles d'élèves, parce que, au delà de leurs oppositions, c'est difficile de trouver un style de cours, des situations qui conviennent pour tout le monde, aux différentes attentes.

15 Et quand tu fais des équipes de sport-co tu casses ces groupes ?

Oui, j'essaye, parce que sinon les garçons sont plantés en défense et les autres jouent pas, mais ça les arrange parce que comme ça elles peuvent discuter. J'avais mis les quatre pires garçons chacun chef d'équipe et j'avais imposé des équipes mixtes. J'avais essayé en début d'année de dé-mixer et c'était pire, c'était bien avec les garçons mais c'est avec les filles que ça avait dégénéré. Chi critiquait toujours les autres les traitait de grosses nulles, alors ça se disputait, les autres ne voulaient plus jouer, le jeu s'arrêtait, elles se disputaient, s'insultaient

16 En fait, ces filles elles ont des comportements de garçons ?

Ouais, des garçons manqués, elles vont chercher les garçons, elles les poussent, les embêtent et après remettent la faute sur moi ou sur les garçons. Elles ont le syndrome de la victime, ce qui est pénible, en plus les garçons pénibles maintenant, qu'ils commencent à être intéressés ils leur disent « bon maintenant vous êtes lourdes, à cause de vous on perd du temps ». Alors ça c'est drôle parce que toute l'année j'ai perdu du temps avec eux et maintenant ils veulent travailler.

17 Il y a eu du mieux avec tes élèves au cours de l'année ?

Ils ont un peu compris. Par exemple, en hauteur, ils ont été supers, j'ai fait mon évaluation et,... je crois qu'ils l'ont vu, j'en aurais pas pleuré mais presque, j'étais tellement contente qu'ils aient tous tellement progressé au niveau de la maîtrise, bon la performance, il fallait revoir les barèmes, j'avais vu trop haut, j'avais oublié avec la classe d'option de quoi étaient capables des élèves de cinquième. 1M25 ça fait haut déjà. J'ai voulu qu'ils se concentrent sur la manière dont ils sautaient bon tant pis, j'ai dissocié la maîtrise de la perf, et j'ai pris leur meilleure hauteur du cycle mais la maîtrise c'était le dernier cours. Alors ils venaient voir leur notes et ils étaient tous super contents. J'ai essayé en fait de pas les mettre en échec, et puis de profiter de leur tendance à se parler les uns aux autres. Alors quand y'en a un qui saute, les autres qui le veulent disent là c'est pas bon ou c'est bon et disent pourquoi.

18 Et ils jouaient le jeu ?

Et oui, et je ne l'avais pas demandé en plus ! Un jour je disais, c'est pas trop mal ça et les autres ont dit attention il a pas de marques, il piétine, il retombe trop loin. Et petit à petit ils s'y sont presque tous mis, même les pénibles, parce que les autres leur disaient, là ce n'est pas bon, et en plus c'était pertinent, souvent. Bon mais les critères étaient simples, course curviligne, pas de piétinement, et je retombe près de l'impulsion. Bon mais je leur explique pourquoi, si on retombe loin c'est qu'on pousse après l'impulsion par

exemple. Ça a bien fonctionné et pourtant sur une heure, ils n'avaient que trois sauts chacun en conditions réelles. Bon et c'était l'armée, j'appelais le nom et tu passais, si tu n'étais pas prêt, c'était au suivant. Il ne fallait pas que les distraits pénalisent ceux qui étaient prêts et qui voulaient passer.

19 Tu as utilisé cette facilité qu'ont tes élèves à parler, pour parfois parler d'autre chose que d'apprentissages ?

Non, dès qu'on parle comme ça, ils disent n'importe quoi, ils parlent de ce qu'ils veulent.

20 Tu disais, les filles se vexent et.... Elles faisaient quoi, elles disaient quoi ? Elles réagissaient comment ? Et tu faisais quoi, tu disais quoi ?

Elles boudent et partent dans leur coin. Je les ignorais. Bon mais ça c'est ce que j'ai trouvé, à force, parce que avant j'allais les chercher et y'avait encore plus de conflit. Bon, j'arrivais à les mettre au travail mais, elles râlaient, et elles passaient une fois. Tu sais, c'est ce genre d'élève qui fait semblant, qui se mettent dans la file d'attente et en fin de compte, ils ne passent jamais. Et le prof ne s'en rend pas compte, parce qu'ils font semblant d'attendre pour passer et en fait ils laissent passer les autres et ils ne passent jamais. Je les appelle « les attentistes » Alors que là elles sont presque, on dirait, vexées que je ne leur dise rien, et elles revenaient toutes seules pour travailler.

21 Et au bout de combien de temps revenaient-elles ?

Ben ça dépend de si les autres s'amuse, si la situation leur plaît, alors elles reviennent plus vite. C'est pour ça que Julie est venu me demander de refaire la situation de course, parce qu'elle a vu que les autres s'amusaient, qu'ils allaient avoir des bonnes notes. J'avais trop rien dit, et elle même est venue me dire « je veux courir », alors que si je l'avais forcée, elle aurait jamais voulu. J'ai expérimenté ça avec un élève en basket l'année dernière. Il ne voulait jamais rien faire et ça me pourrissait les séances, et un jour je l'ai laissé dans son coin. Enfin j'ai fait des équipes et je ne l'avais pas mis dedans. Quand il n'a pas entendu son nom, il m'a dit « oui, pourquoi vous m'avez pas appelé ? » alors je lui ai dit, tu ne veux jamais rien faire, alors aujourd'hui, c'est moi qui décide que tu ne feras rien, l'EPS c'est pas à la carte. Et depuis ce jour là, comme il avait vu que ça me fait rien qu'il ne fasse rien, enfin que je l'empêchais de faire ce qui voulait, il s'est mis à travailler. En fait je crois que c'est une question de pouvoir. Quand c'est eux qui décident de ne rien faire, ça les reconforte, ils pensent dominer le prof. Par contre quand ils sentent que c'est le prof qui les exclue, ils refusent cette imposition et ils veulent re-renter dans l'activité de la classe. Les choses qui leur sont imposées ils les refusent, et ils veulent s'imposer au prof

22 Comment tu expliques ça, cette stratégie des élèves, Quelles raisons vois tu à leur conduite ?

En fait, ils veulent qu'on fasse attention à eux, bon c'est banal mais ce qu'ils veulent, c'est qu'on fasse plus attention à eux qu'aux autres Et moi je trouve que ça marche, quand on arrive à les vexer, c'est plutôt bon signe, c'est qu'une relation peut se créer. Ceux qui s'en fichent, ça veut dire que rien ne pourra se passer, enfin, la probabilité que ça arrive venant d'eux est maigre.

23 Alors toutes ces attitudes de « désordre publique », ce sont à tes yeux des appels à l'attention ?

Ca dépend, parce que entre eux, c'est une relation duelle entre groupe qui exclue le prof. Ce qu'il y a autour, ça leur sert à rien. Mais quand un élève « chahute le cours », c'est ou qu'il s'ennuie, ou qu'il veut qu'on fasse attention à lui, qu'on s'en occupe un peu plus quoi. Mais ça dépend de la personnalité du gamin, c'est vrai, y'en a qui sont en échec depuis qu'ils sont tout petit. Ça par exemple, c'est le problème de Mustapha, ça devait lui faire bizarre de s'entendre dire qu'il était capable, de voir quelqu'un qui l'embête autant pour qu'il y arrive. Parce que ce sont des élèves qui sont depuis toujours nuls en français et y'a pas de raison du coup qu'ils deviennent bons ailleurs, et ils pensent la même chose en EPS, Y'a pas de raisons qu'ils progressent. Si ils sont toujours en face de gens qui leur disent qu'ils sont nuls, toujours s'entendre dire qu'ils sont nuls, ils ont plus d'estime de soi, et ils la retrouvent, enfin ils la recherchent en faisant du chahut. Ils se reconfortent en étant l'agitateur de la classe depuis toujours. Y'a un statut social à respecter. Parce que dans ses quartiers la, t'as la vie sociale après l'école qu'est au même endroit et avec les mêmes gens que l'école, que dans l'école. Le mercredi après-midi, ils sont assis sur les marches du collège et la semaine, ils veulent sécher. Il faut que je sois à l'école le même que dans la rue et je gagne mes galons de la rue dans l'école. Le caïd du quartier ne peut pas, n'a pas le droit d'être un bon élève. Tout ce qui se passe au collège se sait dans la cité et inversement. Quand j'étais au collège, je n'y retournais jamais pendant les vacances et j'avais des amis du collège et de l'extérieur. Eux non, alors ils continuent au collège ce qui se fait dehors. Alors comme dehors, ils n'aiment pas trop les adultes, leurs parents leur crient dessus, les flics les contrôlent pour un rien, alors les profs pour eux c'est pareil. Alors ils testent, pour voir si on va leur crier dessus ou si

on va les laisser rien faire. Moi j'ai choisi de ne faire ni l'un ni l'autre, je ne crie pas et je ne les laisse pas sans rien faire.

24 peux tu me donner quelques informations supplémentaires sur tes relations avec l'élève à qui tu avais fais une clef de bras, comment ça c'est passé entre vous après ?

Les retrouvailles ? Et bien, beaucoup de distance mais il avait quelque chose, quelqu'un avait pris le dessus sur l'autre, et c'était moi. Mais il était dans un groupe, et il contaminait tous les autres, c'était la folie, à un moment donné je n'en pouvais plus. Il n'y aurait pas eu les ponts de mai, les pires garçons de tous les sixièmes, bagarres, insultes, insolences, vols et un jour je suis arrivé, et, ... je me suis dis s'ils me font une connerie je vais pleurer je peux pas les prendre. Je suis allé voir ma principale et je lui ai dit, je ne peux pas y aller, aujourd'hui, ce n'est pas possible. Elle m'a dit « rentrez chez vous », et je suis rentrée chez moi dépitée, et arrivée ici (*chez elle*) je me suis sentie en danger. Si j'y allais, c'était terminé je craquais, j'aurai abandonné. Je n'aurai pas lutté pour faire régner l'ordre dans la classe, j'aurai pleuré devant eux. Et les gamins le voient ça quand tu ne vas pas, et ils en ajoutent. Et il y a eu tous les ponts et les jours fériés de Mai, et le bac d'athlé. Ça a été.

25 Tu ne voulais pas leur montrer ça ?

Non, je ne voulais pas le vivre, c'est douloureux. Je ne voulais plus le vivre, je ne voulais plus y aller. Revoir cette classe, après ce qui c'est passé, ça me rendait malade, je ne pouvais plus y penser sans être malade. C'était presque obsessionnel. Si j'y pense pas ça va, mais quand j'y pense je ne peux y penser qu'en ayant peur, pas d'eux, mais peur d'y retourner.

26 C'est une classe de sixième ?

Ouais, j'avais quatre classes comme ça, je n'en sortais jamais, c'était réparti sur la semaine, tous les jours j'avais des pénibles. J'avais cette sixième le vendredi de dix heures à midi et souvent j'étais sûre d'avoir un problème et j'avais mon train pour rentrer à Pau et je devais rester pour des rapports. Et j'ai quand même fait le cycle de lutte avec eux. Et le pire c'est qu'ils râlaient parce que je n'étais pas là, je les voyaient arriver dans la cour, « vous êtes la cet après-midi, vous êtes la demain ? » alors je disais oui, et je me disais c'est plus possible, je ne pouvais plus les voir, c'était plus possible.

27 Ce cycle lutte comment s'est il passé ?

C'était dur, tous les cours je devais me motiver, me convaincre de les prendre. Je me revois dans la salle des profs en train de me dire « allez, motive toi, c'est ton métier, tu l'aimes ». Alors en lutte je me disais, je vais avoir des morts, ça c'est sûr. Ça c'est plutôt très bien passé. Ils ont respecté les règles de sécurité, ils ont aimé, ça leur a plu. Les problèmes se réglaient dans des combats qui étaient très précis, très arbitrés, très réglés. Bon mais sur deux heures de cours, je faisais cinquante minutes d'échauffement, de petits jeux, il y a même une situation où j'ai tenu une heure. Je crois que heureusement que j'ai eu cette activité, parce que dans les autres quand ils ne se battaient pas, ils partaient de mon cours, je les rattrapaient dans les couloirs, c'était vraiment...

28 Donc tu veux dire que l'APS est importante dans le succès d'une leçon ?

Une fois que tu as réussi à attirer leur attention

29 Qui « tu », c'est toi qui dois attirer leur attention ? Toi le prof ? Plus que l'APS ?

C'est à dire que si tu ne peux pas mettre en place, enfin les mettre en place sur les situations, l'APS n'a pas beaucoup d'importance et t'es cuite. Et puis il y a des APS où ils ont des références, ils savent ce qu'ils veulent voir. Les faire rentrer dans l'activité OK, pas de problème mais le problème justement c'est de leur faire faire des activités parce que ils veulent jouer, eux. Vendre l'activité ça sert à rien. Leur dire que c'est bien pour eux, pour leur vie future, pour leur santé, pour les autres disciplines. Ils ont leur idée, et quand c'est acquis, c'est acquis. Si ils aiment pas ils aiment pas. Les filles sont moins pénibles que les garçons quand elles aiment pas, elles râlent un peu mais elles s'y mettent. Quand elles n'aiment pas quelque chose, elles le font quand même. Parce que je leur demande, pour moi en fait. C'est là où il faut séduire, ou il faut vendre les APS et montrer que c'est, ça va être quelque chose de super ou elles vont se faire plaisir. Ça été le cas de l'ultimate, ou la lutte.

30 Que leur as tu dis pour vendre la lutte ou l'ultimate ?

Ben l'ultimate je n'ai pas réussi parce que ça n'a pas bien marché, mais c'est aussi parce que moi je ne connaissais pas l'APS. En lutte, dès la première leçon, ils se sont bien marrés et ça les a accroché. Y'avait de

l'enjeu tout de suite, il fallait battre ou pas se faire battre, ils y ont tout de suite trouvé leur compte. Je pourrais pas faire gym, ils aiment pas ça, en plus moi, on peut pas dire que je sois enchantée de la faire, je suis pas persuadée que quand on me voit je respire le bonheur quand j'enseigne la gym. Si je pouvais la supprimer de la programmation, je le ferais pour mettre mini trampoline, pour garder une activité de même famille, qui leur plaise. Ou saut de cheval, des acrobaties, qui se donnent des sensations. Je pense qu'il y a des activités où on se met en danger rien qu'en proposant l'activité. Sans essayer, on leur dit, on va faire gym, et c'est foutu, de toutes manières.

31 Qu'est ce que tu veux dire par se mettre en danger ?

Déjà ce sont des élèves qui aiment pas l'école, alors si en plus y'a le refus de l'activité. Ils ne veulent déjà pas trop faire des choses ludiques dans des activités qu'ils aiment bien, alors si ils n'aiment pas, c'est fichu. Oui et même moi la gym, j'aime pas trop. Je ne m'éclate pas. Et puis au niveau moteur, c'est très compliqué, pour des collégiens, pour eux c'est trop dur. Il faut réfléchir sur soi, sur ses gestes, je le vois plus en lycée, ce genre d'apprentissage. Dans mes fiches, les activités qu'ils détestent, c'est endurance et gymnastique. Sur toutes les fiches sauf deux. Alors bon, y'a les huit groupements, mais bon...ou alors pas au sol. Le mini trampoline, c'est abordable, et même sans être au top au niveau du contenu.

32 Est ce qu'on s'en sort mieux ou moins bien dans une APS ou on est pas « top en contenu » avec ces élèves ? Est ce que en étant moins spécialiste, on a pas une attitude qui fait que ça passe mieux ?

Moi, ça c'est une question ! Je ne sais pas. Je crois que si t'as pas de contenu, t'es fichu le jour où ils ont décidé de t'écouter, si t'as pas de situations intéressantes et qui les font progresser, et qui sont adaptées, parce que si c'est trop dur ils arrêtent. Mais si t'as le contenu et que t'es pas capable de solliciter leur attention, quand tu mets tes super situations, ça marche pas.

33 Les deux éléments sont au même niveau ?

Les deux sont dépendants. Mais si t'animes bien et que t'as pas de contenu, tu peux peut être plus t'en sortir. L'inverse ne passera pas. Faut attirer l'attention. En ultimate, j'avais des super situation marrantes et ben rien du tout, et en mini tramp où j'y connaissais rien, j'ai ouvert un livre, je m'en suis super bien sortie, ça devait pas être riche, mais ils ont adoré.

34 Pourquoi ont ils adoré ?

Ils ont adhéré parce qu'ils avaient le choix. Parce que dans la création des figures, je leur ai dit vous pouvez faire euh... la en fait c'était avec la troisième d'insertion, ceux qui veulent jamais rien faire. Je leur ai dit vous pouvez inventer des figures au lieu de rester dans des figures basiques de gym, je leur ai dit vous pouvez faire des figures de snow, de skate, ce que vous voulez, ils devaient juste respecter les consignes de sécurité et m'annoncer à l'avance ce qu'ils comptaient faire pour que je puisse parer ou pas. Ils voulaient tenter le salto, au départ j'avais dit non, mais après, je leur ai fait faire. Ils avaient le choix quoi. C'était tout de suite amusant, dès le début, c'était pas la récréation mais très ludique au début. Ils faisaient n'importe quoi, jusqu'à ce qu'ils choisissent ce qu'ils allaient faire à l'évaluation et la ils le travaillaient plus spécifiquement, pour réussir la figure parfaitement. On a fait une classification des figures proposées et on pouvait si on avait réussi une figure d'un niveau deux par exemple, tenter la figure inventée par quelqu'un d'autre de niveau trois. Bon c'était un peu de l'animation sportive, pour les intéresser, mais j'étais obligée.

35 Si on revient deux minutes sur ton désespoir face à cette sixième l'an passé, est ce que les groupes de formation de PLC3, des néo-titulaires, t'ont servi, t'ont aidé ?

Euh, ça m'a servi, mais ça m'a surtout énervée parce que c'était réparti dans la semaine et ça m'a bousillé toutes mes évaluations. Ça m'a gâché des cycles quoi déjà c'est dur avec les élèves, alors avec des blancs...Sinon ça m'a servi mais bon, avec cette classe ça n'a commencé à aller mieux qu'au mois de mai, le jeudi j'en pouvais plus. En plus mes autres collègues ils avaient des supers groupes. Je l'ai dit à mon coordonnateur. « Comment t'as pu me faire une classe comme ça », il m'a dit qu'il connaissait pas les groupes, ni les élèves, n'empêche que lui il avait des bons groupes, il s'éclatait. Il aurait fallu partager les pénibles. En plus ma collègue qui avait des classes sympas, elle n'est jamais là. Alors des élèves sympas avaient pas cours et les miens, ben j'étais toujours là. Mes « pourris » je me les tapais tout le temps.

36 Et dans les groupes de néo-titulaire, pendant que tu allais mal, tu as pu en parler ?

Ben oui, mais je relativisais beaucoup. J'aurais été toute seule à Paris, je crois que j'aurais pleuré tous les soirs. Mais grâce à Marie (*sa colocataire*) quand j'ai des pépins je peux en parler à quelqu'un qui comprend. Parce qu'il faut être dedans pour comprendre. Ou au moins suivre depuis le début de l'année. Il ne me tardait que

d'une chose quand je suis arrivé ici, c'est qu'elle rentre et que je lui en parle. Dès que je lui en parlais, ça allait mieux, je sais pas pourquoi, et j'étais d'attaque pour le lendemain.

37 Ce rôle d'écoute ne peut pas être tenu par le tuteur, le conseiller, les autres néo-titulaires ?

Ca ne peut pas parce que des gens que tu vois ponctuellement, tu ne peux pas passer ton temps à te plaindre, Marie en plus, elle connaît mes élèves presque aussi bien que moi, leur personnalité. Elle sait que des fois ils sont trop pénibles. Même en section athlé, ils sont pénibles mais ils aiment ça, ils ne sont jamais absents. Ils jouent le jeu, ils sont contents de venir, et même les pénibles, je les vire pas, et là je pourrai hein ! Mais une fois j'ai fait un bilan ils avaient été odieux ils se sont insultés, battus, comme si j'étais pas là, enfin non, ils m'ont répondu. Je leur ai dit qu'ils me fatiguaient, que j'en avais marre, j'ai piqué une crise. Ca les a marqué mais j'étais détruite, sciée. Je leur ai demandé « que ceux que j'ai puni cette année lèvent le bras » Ils sont trente quatre, il y en avait aucun. Je leur ai dit « nous sommes mardi, vous réfléchissez, et jeudi vous me donnez votre réponse, soit vous travaillez soit je fais comme dans les cours normaux, je colle ou je vous renvoie du cours et là ça peut être définitivement soit on continue comme ça mais vous vous tenez ». Alors le jeudi, y'en a un qui me dit « C'est très bien comme ça mais il faudrait peut être effectivement plus punir ceux qui empêchent de travailler, mais ils voulaient tous que ça reste comme ça. Alors j'ai décidé de mettre en place des fiches de suivi. Y'a des élèves qui seront vite sur la corde, je leur ai dit « quels sont ceux qui se sentent concernés par une fiche de suivi (*mise en place par l'administration après le conseil de prévention pour les élèves à problème*). Les cinq auxquels je pensais ont levé le bras. Ceux que je trouvais pénibles, se sont dits pénibles. Alors on va voir comment ça va marcher.

38 Comment tu réagis à ces insultes qui te sont adressées indirectement finalement, « c'est chiant, ça fait chier » ?

Des fois je fais semblant, un fois en allant au stade en passant devant le collègue, y'avait un gars qu'avait un pétard et une de mes élèves a tiré une latte en passant. Exprès devant moi, à deux mètres de moi et je n'ai rien dit ça lui a fait drôle, parce qu'elle sait que je veux qu'elle arrête de fumer et qu'elle sait que j'aime pas cette drogue. Mais j'ai compris qu'elle faisait ça pour se rendre intéressante, pour qu'on discute, qu'on se dispute et je n'ai pas voulu. Alors ces insultes, déjà moi je les supporte pas même pour rire j'aime pas qu'un ami me dise t'es con. L'année Je n'en pouvais plus en plus je suis très à cheval sur le français, je les reprends. Y'a un prof de français avec qui je fais des concours de mots. Alors quand ils disent fait chier, bon c'est pas à moi, je bataille plus sur la forme, je bataille sur le fond. Quand ils disent ça fait chier, je dis non, y'a pas de raison c'est parce que tu travailles pas, parce que tu t'appliques pas.. Je me suis aperçu que pour eux « fait chier » c'est correct, je vais pas les coller pour ça, sinon tu les colles tout le temps.

39 à propos de colle, tu me disais justement que l'administration, ne suit pas toujours, peux tu préciser ?

Oui, cette année, c'est mieux, mais l'année dernière, j'avais mis une retenue qui n'a pas été validée, alors tu comprends, on est décrédibilisé par rapport aux gamins. Ou alors ils attendent deux mois pour mettre la retenue. Et moi je pars du principe que si les gamins ne sont pas punis dans la semaine, ils ne comprennent plus, ça ne sert plus à rien. Ca a plus de sens. Cette année, il y a une super CPE, qui est tout le temps au collège, qui est super, elle abat un travail énorme, elle est impressionnante. Et puis elle ne fait pas que les fiches de suivi des élèves, elle assure aussi au niveau de l'orientation. Mais je préfère m'appuyer sur mes règles à moi dans ma classe que de les mettre en retenue, qui vont arriver dans quinze jours et qui représentera rien. Ou tu règles le truc sur le moment, ou ça sert plus à rien, ils ont oublié et ils trouvent ça injustifié. Et puis les CPE, ils ne préfèrent pas trop en avoir le mercredi après midi, ils n'ont pas les surveillants pour gérer, alors il vaut mieux se débrouiller. C'est problématique, parce que cette « faillance » de la vie scolaire ça discrédite les profs. Parce que si un élève est puni et qu'il reçoit pas chez lui sa punition, il va se dire « tu parles, MR untel il assure pas il dit qu'il colle et il le fait pas, alors, allons y ». Je fais ce que je veux. Alors même si je punis pas souvent, je le fais au moins une fois dans toutes les classes pour leur montrer que j'en suis capable. Je les colle administrativement. Que c'est a mon bon vouloir dans mon cours. Que c'est moi qui fixe les règles, qu'ils doivent apprendre ma façon de faire, bon mais c'est celle de l'école.

40 Peux tu revenir à ce décalage de niveau de langage entre eux et toi ?

C'est la ville ! C'est l'individualisme de la ville. C'est chacun pour soi, il n'y a plus de respect, ils ne se respectent pas entre copain, ils s'embrassent et deux minutes après, ils se battent comme s'ils ne s'étaient jamais connus ? Mais bon, c'est la jungle, bon tu vois comme les filles parlent, mais il fait qu'elles parlent comme ça, mais si elles ne parlent pas comme ça, elles se font bouffer par les garçons. C'est de l'auto défense, de la sécurité, c'est à celui qui parle plus, avant plus fort que l'autre. C'est pour ça que moi j'ai

désamorçé des conflits, des situations où ils allaient se taper. En parlant avec eux, pas fort, sans crier, en leur demandant de parler, avec des mots et pas avec des insultes, en écoutant l'autre, en mettant à plat, ils se rendent compte que des fois, enfin souvent ça vaut pas la peine. Je pars du principe que un me raconte sa version, puis l'autre et ils doivent s'écouter. S'ils refusent d'écouter la c'est même pas la peine, et là je peux les coller, pas pour la bagarre, mais pour ne pas vouloir respecter cette écoute. Et enfin moi je dis ce que j'ai vu ou compris de leur embrouille, c'est un dialogue à trois, on essaye de savoir pourquoi, ils en sont arrivés là. C'est souvent des broutilles. Mais y'en a toujours un, ou les deux qui empêchent les dialogues. Mais c'est la même chose avec nous. Ils mettent de suite, dans leurs échanges avec le prof, quand on est en conflit, une barrière, ils tournent le dos comme ils ne peuvent pas taper, ou crier plus fort. Ils s'en vont, ils fuient quand le prof leur parle de ce qu'ils font mal. J'en ai une comme ça dès qu'elle fait rien ou mal, elle s'en va, elle ne me regarde pas, alors qu'elle sait que c'est de sa faute, qu'elle fout rien.

41 Et si tu devais tirer une construction un peu générique de ta procédure, de ces succès ou de ses impasses, dans le contact, ce serait quoi ?

Ben le dialogue, discuter, leur faire entendre ce que j'ai à dire, qu'ils m'entendent et qu'ils se rendent compte que j'ai raison, que je suis là pour les faire progresser. OUI, dialoguer, même de force. Mais ça dépend des caractères, moi j'aime parler, même à eux, y'a que ça. Parce que je pense que tous les profs qui s'en sortent ils dialoguent beaucoup, mes collègues aussi je le sais, ils discutent et pourtant on ne s'en parle pas. A la fin du cours, avant. Et puis comme méthode, arrêter de dénigrer celui qui fait une bêtise devant les autres, ça a des effets pires que la connerie. Bon mais ça je suis un peu obligée en début d'année, avec les bilans. Quand je les stoppe, ils savent tous pour qui, pourquoi ils arrêtent et pourquoi on parle. Ils m'entendent. Je prends souvent Mustapha à part, je ne lui gueule pas dessus devant tout le monde. Je le prends à part. Par compte, je le félicite devant les autres, ça fait un peu démago mais ça marche. Il doit bien aimer se montrer en réussite pour une fois.

42 En fait, je trouve que tu leur montres aussi qu'il a réussi grâce à toi. C'est vrai que ça fait du bien de se montrer en réussite. Je te remercie

ENTRETIEN 3 ALIENORE

1 Tu as donc été inspectée en fin d'année ? Comment ça c'est passé ?

Ca c'est très mal passé, enfin ils ont été odieux mais je ne leur ai pas reparlé du fait qu'il y ait eu une inspection, je leur ai parlé de leur comportement. Parce que à la fin de la séance, j'étais dépitée, mes collègues m'ont croisée, ils m'ont dit « ça c'est mal passé », ils me l'ont pas demandé, ils l'ont vu. Je l'ai dit à l'inspectrice, « j'ai l'impression, quand ils me font des séances comme ça, de n'avoir rien fait de l'année » mais elle m'a dit que malgré tout ça se voyait que j'avais travaillé avec eux. Mais bon j'ai fait un bilan avec eux. Déjà je leur ai donné leurs heures de colle

2 Tu les as collés ?

OUI, douze élèves. Je ne pouvais pas coller la classe entière mais bon, j'aurais pu en coller 18 sur 23. Ils ont été au delà des limites

3 C'est à dire ?

Mustapha faisait des grimaces à l'inspectrice, il faisait pas ce que je demandais, il voulait pas s'y mettre quoi. Mais tous, ils restaient tous assis, ils voulaient rien comprendre, la cata.

4 Fais tu des liens entre leur attitude et la présence de l'inspecteur ?

Non, je pense que non, ils m'ont déjà fait ça sans l'inspecteur. Mais d'un côté je suis contente parce qu'ils ont été totalement naturels.

5 Contente ?

Ben oui, bon c'était une séance ratée, pénible, et avec tout ce que j'ai fait avec eux, ils auraient pu le montrer mais après coup, je me dis qu'au moins elle a cerné la classe avec laquelle je suis obligée de travailler. J'avais préparé un document qui disait tout ça, mais ils le lisent pendant l'inspection, et je ne sais pas si ils peuvent tout faire en même temps, elle m'a dit qu'elle avait l'habitude. Bon pas contente, j'étais dégoûtée d'eux, du métier mais j'étais contente qu'elle ait pu voir cette classe, voir une fois de plus je n'existais plus, une fois de plus toutes les règles de bonne entente entre eux, de respect n'existaient plus. Ils faisaient leurs trucs ... La seule différence avec le début d'année, c'est que quand je leur demandais de venir

s'asseoir, ils le faisaient, et ils faisaient semblant, au moins, d'écouter, après j'ai pas gueulé, je me suis pas énervée par ce que je ne m'énervais pas mais bon, elle m'a dit que j'étais trop gentille, que je les secouais pas assez. Mais leur demander gentiment ou en criant c'est pareil, au contraire, avec cette classe, c'est pire si on les affronte, alors la gentillesse, c'est le comportement que j'ai adopté avec cette classe, avec les autres, je les secoue plus, je leur donne pas le choix. Enfin eux, c'est pas que je leur donne le choix mais, je leur donne le temps, en répétant, en acceptant un plus long délai entre la consigne et son application. En fait j'ai intégré leur comportement dans ma pédagogie et pas le contraire. J'ai du par exemple batailler 5 minutes avec Elise et puis elle s'y est mise. A au moins se placer puis se déplacer sur le terrain pour essayer de travailler, elle voulait pas au départ.

7 Elle faisait quoi ?

Rien, elle était assise à côté de l'inspectrice, elle la regardait. Elle n'avait pas sa tenue, elle arrive en retard, elle voit l'inspectrice, elle lui dit « salut », elle me dit « salut ». Elle ne le fait jamais, je me suis dit « qu'est ce qu'elle va me faire ? ». D'autres sont arrivés 7 minutes en retard et je les ai attendus pour commencer. L'inspectrice m'a dit que j'étais sensée les refuser. Je le sais, c'est dans le Règlement Intérieur mais si je les fais remonter, on a des problèmes de surveillance, je ne sais pas ce qu'ils vont faire. La probabilité qu'ils restent dans les couloirs et qu'ils fassent une connerie est de 90%. Donc je préfère les accepter que prendre la responsabilité de les renvoyer et de leur permettre une connerie. Parce que si je veux les signaler moi même, il faut que je laisse la classe, tu imagines ? Le problème se multiplie par 20. D'autant que les deux retardataires sont deux filles exécrables qui faisaient des efforts, donc j'allais pas créer des tensions. En plus ils me reviennent, ils se sont fait engueuler et ils reviennent en cours 10 minutes après et ils mettent le souk. En plus y'avait deux élèves d'une autre classe qui sont venus et qui voulaient me piquer un ballon. C'est l'inspectrice qui me l'a dit, « je crois qu'on vous vole un ballon ». J'en ai deux aussi qui sont allés jouer plus loin au basket. Ca, je sais pas, ils me l'avaient jamais fait, aller jouer plus loin entre eux. Jamais, alors je sais pas si c'est à cause de l'inspectrice ou si ils étaient seulement dans un jour difficile mais bon...

8 La présence de l'inspectrice a pu avoir quel effet ?

Je sais pas, ça les a énervés, en fait ils pensaient qu'elle venait pour eux, d'ailleurs Awa a dit « elle a pas intérêt à me faire virer ». Ils se sont montrés à la hauteur de ce qu'ils pouvaient être quoi, ils ont été en réaction, en défense, ils ont bien joué leur image de marque, leur rôle. Peut être qu'ils ont voulu lui prouver, lui montrer qui étaient les meneurs de la classe mais c'est déstabilisant pour moi, parce que le cours d'avant, le mardi, j'ai rien dit de la séance. L'inspectrice m'a dit que c'est peut être lié à l'espace, en badminton, ils sont loin les uns des autres, ils sont isolés, mais là ils sont à côté les uns des autres, en badminton ils ont tous quelque chose à faire en même temps, ils sont occupés. Là en volley, c'était du 2X2 pourtant et ben ça a raté.

9 Que vas tu leur dire lors de votre prochaine rencontre, au prochain cours ?

J'ne sais pas, d'abord qu'ils sont collés et puis après on va faire un bilan a posteriori, leur dire qu'on est au mois de mai, et que 8 mois après la rentrée, ce n'est pas possible. Et leur dire qu'au conseil de classe je n'aurais pas de pitié quoi. Je vais leur dire que mon appréciation sera la dernière impression que j'ai eue d'eux, ils comprendront que leur attitude a gâché des mois de progrès et d'amélioration. Tant pis pour leurs efforts, de toute façon ils voient déjà la fin de l'année et ils ne veulent plus travailler, ils commencent à m'enquiquiner avec leur foot. Or pour moi les cours c'est jusqu'au 15 juin. Il nous reste au moins deux ou trois cours avant le brevet. Ils veulent plus, j'ai des collègues qui font cours récréation alors ils s'appuient dessus, déjà que ce ne sont pas des élèves dans une logique scolaire, alors là. En mars avril ça allait, après il y a eu les vacances, et puis le bac d'athlé et tous les jury, on s'est moins vu. C'est super dur de les reprendre en main. Ils retentent tout. Les chewing-gums par exemple, il y avait longtemps que je ne l'avais pas eu. Et là je l'avais pas dit et ils en ont profité, ça ça veut dire que ce ne sont pas des choses qui sont acquises mais qui sont liées directement à ce que je dis.

10 Ce qui veut dire que les règles instaurées sont respectées pour toi, grâce à toi ?

Ben oui dans mon cours les élèves finissent par adhérer à ce que j'impose, mais bon c'est aussi parce que je ne les lâche pas avec ça. Par exemple, le chwing-gum, on commence pas tant que quelqu'un en a encore un. Je mets la poubelle et ils vont le jeter et si j'en vois un après avec il a une heure de colle. Donc ils comme savent que quand je dis un truc je le fais. En fait c'est lié avec ce dialogue que j'installe, ils savent à quel moment je vais franchir les pas de les coller et finalement quel pas eux ils ne doivent pas franchir. Alors bon aussi quand je le fais, ils sont étonnés parce qu'ils estiment que je pourrais leur laisser plus de chances

que d'habitude ils peuvent faire plus de trucs, mais ce dont je suis sûre c'est qu'avec cette classe c'est que si j'étais rentrée dans les sanctions administratives, c'aurait été terrible.

11 Tu l'as évoqué ce point avec l'inspectrice ?

Oui enfin non, je ne lui ai pas dit mais je l'avais marqué dans mes bilans, dans mon projet. Mais en fait ils ne comprennent pas pourquoi ça, ces règles leur sont imposées. Pourquoi quand on dit ou demande, ou interdit quelque chose et qu'ils le font pas ou le font quoi, ça implique une sanction. Ils comprennent pas qu'on leur laisse pas une chance de plus, mais avec eux il faut toujours une chance de plus et on en fini jamais. Et même quand je leur laisse, ils veulent qu'on soit plus tolérant qu'on a été.

12 comment tu expliques le fait qu'ils ne comprennent pas ?

En fait je pense qu'ils comprennent mais qu'ils jouent sur le fait qu'ils sont jeunes, qu'ils sont toujours comme ça, des mauvais élèves, qui sont des rebelles, qu'ils pensent que l'on croit qu'ils n'ont pas conscience d'eux pas de contrôle. Mais ils le savent quand ils dépassent, à 13 ans ou 14 ans, on sait quand on fait un truc interdit ou quand on fait pas ce qui faut. Ils savent que quand on fait une connerie on s'expose à des sanctions

13 et les élèves qui comprennent, tu en as ? Quelle est la différence ?

Ben ils font moins de bêtise et surtout quand on les attrape ils disent rien, parce qu'ils savent ce qu'ils ont fait. C'est ça en fait aussi la différence les pénibles ils savent qu'ils ont fait une connerie mais ils rouspètent quand on leur dit et qu'on les sanctionne. Pour eux ce n'est pas normal de se faire punir même quand on a fait quelque chose qui ne fallait pas.

14 Pourquoi sont ils dans cette logique ?

Parce que c'est l'éducation !! C'est lié à l'éducation, si à la maison quand tu fais une connerie, tu te fais gronder ou tu en prends une, tu comprends vite le fonctionnement de la société. Il y a des lois si tu les respectes tout va bien, si tu ne les respectes pas tu es sanctionné et tu sais ça, que tu risques ça. Si à la maison tu fais ce que tu veux sans réactions, y'a pas de raisons que tu changes à l'extérieur, que tu tentes pas ta chance. En fait ils sont dans ce truc là, de tenter toujours, de voir si, de voir jusqu'où, Peut être qu'ils peuvent le faire plus avec certains profs qu'avec d'autres alors ils en profitent. Je sais et je sens qu'il y en a qui font ce qui veulent chez eux ou dans la rue.

15 Tu les rencontres ces parents ?

Jamais, on ne les voit pas. Chi, bon sa mère je l'avais vu et là c'est clair, les chiens ne font pas des chats. Sa mère est déjà venue à une commission disciplinaire pour sa fille qui avait été odieuse, et bien quand elle a vu que sa fille avait les larmes aux yeux, elle a commencé à nous gueuler dessus, sans se demander pourquoi sa fille était là, ce quelle avait fait pour en arriver là. La fille c'est une bimbo, la mère c'est une bimbo. Je pensais même pas que c'était sa mère elles ont 15 ans d'écart, elle a moins de trente ans et au niveau éducation on a bien vu que c'était pas ça.

16 Tu en parles avec tes élèves de leurs parents, de leurs relations familiales ?

Non, je ne leur en parle pas, je ne connais pas les dossiers, je ne sais pas qui est séparé ou pas séparé déjà.

17 Pourquoi est ce important ce statut ?

Parce qu'une fois, j'ai dit « je veux voir tes parents » et je me suis pris une claque. Le gamin il vivait chez ses grands parents, parce que ses parents n'en voulaient pas, que sa mère le battait. Depuis je fais gaffe. Bon le rapport aux familles, des fois je leur dis que si je filmais les cours leurs parents seraient surpris parce que leurs attitudes, je me dis que Mustapha qui est musulman, je crois que son père est presque intégriste, il doit pas rigoler, il doit y avoir des règles. Alors est ce que les familles strictes envoient des gamins « déjantés » à l'école ? Je ne comprends plus trop. Ou alors ils n'ont aucune marge de manœuvre à la maison et ils essayent d'en avoir ailleurs. En fait dès qu'il y a une autorité ils sont pénibles. Le fait que l'inspectrice soit là, je pense qu'ils auraient été pénibles mais je ne pense pas qu'ils ne l'auraient été autant. La séance avant avait été difficile, mais normalement, je leur avais dit que j'étais contente parce qu'ils avaient tous travaillé. Ils étaient tous en activité, bon avec des conflits, ils se chamaillaient un peu, normalement. Mais là j'avais des terrains vides. Ils se levaient pas et me disaient « j'ai pas compris » et pourtant, c'était la même situation que la séance d'avant. Je te l'ai dit, je l'ai dit à l'inspectrice, je préfère garder la même structure de situation quand elle marche, changer quelques consignes mais garder la même ossature pour gagner du temps, pour

éviter justement ce temps de non compréhension. Là y avait rien à comprendre, tu te mets comme la fois d'avant ton cours en place, et là ça a été terrible.

18 Est ce la première fois qu'un de tes classes fait ce pas en arrière comme ça dans leur attitude ?

Oui ! Dans toutes mes classes difficiles cette année et les années avant, il n'y avait plus de problèmes en fin d'année. Mais c'est cette dynamique de groupe, aucun collègue ne comprend... C'est une classe quand on s'en est aperçu, qui aurait dû être démantelée. Dès le début de l'année, mais bon aussi c'est une classe où il n'y a pas eu une seule exclusion du collège, même pour une journée, avec tout ce qu'ils ont fait. Ils n'ont pas eu peur, mais pas à notre niveau des profs, mais plus haut, au niveau du principal, parce que nous on lui a signalé tout ce qui n'allait pas. Tu vois Mustapha, le pire, il n'a jamais été viré, alors ça laisse de la marge aux petits, aux occasionnels. Ceux qui sont pénibles et qui savent que de toute façon ils ne risquent rien.

19 Tes collègues t'ont croisé après et que c'est il passé ?

Ben ils m'ont demandé, et je leur ai dit que la séance avait été catastrophique. Terrible même, mais je le disais à l'inspectrice « ça a été soft, parce qu'ils ne se sont pas battus » il n'y a pas eu de problème de violence. Alors les collègues me disaient « mais tu ne les as pas prévenu, ils ont pas pu TE faire ça ? ». Je les avais pas prévenu parce que je me suis dit ils auraient été capables d'avoir un comportement soit pire soit mou et ne rien faire. Bon alors là ça a été pire mais c'est resté dans ce que je connais, dans mon gérable. C'est toujours pareil si j'avais préparé une séance pour ces élèves et qu'ils avaient été doux comme des agneaux, ça n'aurait pas été adapté et pas suffisant, elle aurait pu croire que j'en faisais pas assez. Ça n'aurait pas calqué avec mes préparations. Alors ma collègue de SVT elle leur a demandé comment ils avaient été, ils ont dit qu'ils avaient été très bien et Mustapha a dit qu'ils avaient été affreux, pire que d'habitude. Mais ma collègue elle leur a dit vous avez vu il y avait quelqu'un c'est important pour Mme XXX, l'inspectrice était là pour elle. Et Mustapha, l'affreux là, qui dit « elle avait qu'à nous le dire, si c'est important pour elle on aurait été gentils ». Et ça je le savais et je le voulais pas, c'est de la manipulation ça

20 Pourquoi tu ne voulais pas qu'ils te fassent plaisir ?

Parce que je ne voulais pas leurs demander quelque chose, leur être redevable de quelque chose. Je ne voulais pas être dans cette position. D'habitude ils m'enquiquinent et donc ça veut dire qu'ils m'aiment pas trop sinon ils me feraient plaisir et là en plus c'est grâce à eux que j'aurais eu une bonne note à l'inspection. Je leur aurai dû cette bonne note, avec des élèves comme ça, je veux être au dessus je veux pas leur devoir quelque chose. J'ai pas du tout envie qu'après ils me fassent, pas du chantage, mais un peu « vous avez vu on a été gentils avec vous alors maintenant on fait ce qu'on veut ». Ça se fait pas non plus de jouer un jeu des bons élèves, je fais avec leurs conneries d'habitude, et là, l'inspectrice elle a pu le voir. Ça fait un peu pitié, ils auraient eu pitié de moi, « cette pauvre Mme Aliénore, elle n'y arrive pas alors on va lui arranger le coup ».

21 Mais s'ils se sont améliorés au fil de l'année n'est ce pas aussi, un peu pour te faire plaisir ?

Oui ...(silence)...C'est pour ça que quand l'inspectrice me dit que je suis trop gentille, ça me fait mal, parce que moi je sais qu'en leur demandant cinq fois les choses, ils vont finir par les faire, parce qu'ils voient que ça m'agace que je vois qu'ils font les choses que pour me faire plaisir, j'ai pas besoin d'en rajouter à leur logique d'agression, de rapport de force. Ils partent au quart de tour, si je les touchent je sais ce que ça donne, Mustapha, je l'ai déjà attrapé mais bon...

22 Et alors quelle a été sa réaction ?

c'était une situation où il était agressif envers d'autres, alors c'était un peu justifié, je l'ai pris par le bras et je l'ai sorti du cours, mais il était survolté, il a failli me pousser, se « rebifer » quoi. Mustapha il m'a un jour foutu un coup d'épaule mais là il a eu peur, je l'ai attrapé et balancé dans le couloir de l'autre coté du gymnase. Ca l'a calmé, il m'a dit, je l'ai pas fait exprès, bon mais c'était de la réversibilité donc ça leur va

23 C'est à dire réversibilité ?

Ben je répondais à une agression de sa part, mais je sais qu'un élève qui est calme, si je suis violente, ça dérape vite, par exemple, Isa qui est assise et ne veut pas se lever, si je l'attrapais et la lève, ça serait mal vécu par Isa et par le reste de la classe. Alors en plus le jour de l'inspection si j'avais fait comme ça, ils se seraient dit « elle fait ça parce qu'il y a quelqu'un » et ils m'auraient sûrement fait payer. Mais en fait cette inspection pour moi c'est une séance de plus, normale. C'est ce que je lui ai dit, une de plus. Quand je sors de séance comme ça j'ai l'impression d'avoir rien fait, ça décourage.

24 Que t a elle répondu ?

Que ce n'était pas vrai, que ça se voyait que j'avais beaucoup travaillé avec eux, qu'aujourd'hui ce n'était pas de ma faute. Que j'expliquais bien, que mes situations étaient adaptées à leurs capacités physiques. Parce que quand ils ne font rien je me dis j'ai du mal expliquer. Mais quand t'es sur, que tu leur a montré, que un ou deux le font, bon euh tu te dis que c'est eux. Ça fait du bien de s'entendre dire que c'est pas de sa faute, tu sais je t'en avais parlé de ma discussion avec la prof de français qui m'avait dit que elle aussi elle avait les mêmes problèmes avec sa classe. Bon je dis c'est pas de ma faute mais tu peux pas savoir comment y seraient avec quelqu'un d'autre de toute manière. Mais bon euh....

25 Les liens, les échanges avec les autres profs sont plutôt réconfortants tu les qualifierais comment ?

Ah oui, on partage la même merde, si tu vois ce que je veux dire, alors. Mais bon chacun a sa méthode, on ne fait pas tous pareil, on fait selon sa personnalité. Ma collègue de SVT, elle les colle, rien n'y fait, a chaque cours, il y en a un ou deux de collés, elle me dit « ils s'en fichent com-plé-te-ment, rien n'y fait » ? Ca n'a aucune répercussion sur leur conduite dans le cours suivant ou dans les autres cours. Alors je me dis que j'ai bien fait de tenter autre chose, parce que moi, y'a des fois où ça va. Mais avec eux on sait jamais, hier ils on passé le cours de français debout, C'est ça en fait qu'est tuant c'est que tu sais jamais pourquoi ou quand ça va mal se passer, tout est prétexte à faire déraiper le cours, tout et tous même ceux qui sont sympas neuf fois sur dix, il y a une fois où ils vont péter un boulon et faire comme les autres et rendre le cours impossible, ou en tous cas faire en sorte que les autres ne puissent pas apprendre.

26 Il n'y aucun signe, aucun contexte, aucun point commun que tu pourrais reconnaître d'une fois où ça ne se passe pas bien sur l'autre ? Ou entre vous, entre profs décrire des conduites des attitudes qui se ressemblent ?

Aucun !!! C'est tous les cours la surprise (rires) je prie juste pour que ça arrive pas, ou si, il faut juste que je pense peut être à ne pas trop en dire, à les féliciter, sinon, la séance suivant ils déconnent, ça c'est peut être un truc de repérable

27 Et en français alors, aucun ne voulait s'asseoir ?

Non c'est le contraire, ils étaient déjà assis quand elle est rentrée dans la salle et ils n'ont pas voulu se lever, elle a réussi quand même et les a obligé à rester tous le cours debout. Ils étaient d'ailleurs surpris que je leur en parle en leur disant qu'ils exagéraient. Ils m'ont aussitôt demandé ce que les profs disaient d'eux, si on trouvait qu'ils étaient plus gentils, ce qui est le comble. Mais bon j'ai dit oui mais qu'ils pouvaient faire mieux, plus souvent.

28 C'est ce que tu penses ?

Oui, un peu et puis la dispense de Farida arrange bien mon cours, elle avait une sorte de pouvoir catalyseur pour attirer et déclencher les problèmes. En gros leurs progrès c'est que quand je leur dis quelque chose, ils ne m'envoient plus balader, ils ne font pas ce que je dis mais au moins, ils m'écoutent le dire. On discute, avant les cours, après et c'est pour ça qu'ils m'ont agacé pour l'inspection, je croyais qu'ils allaient jouer le jeu et ben NON (fort, ponctué). C'est ça qu'est bizarre, on est obligé, amené à avoir des relations très poussées, très profondes parce qu'ils le demandent, parce que c'est indispensable pour que la classe existe et puis le jour d'après y'a plus rien, comme si c'était le premier cours de l'année qu'ils me testaient.

29 Et est ce que leur changement d'attitude ne pourrait pas venir, être liée à ton attitude à toi, à ton changement, pour l'inspection, tu n'étais peut être pas la même que pour les autres cours ?

Non, non j'ai vraiment été comme d'habitude, je sais qu'il ne leur faut pas de changement. Je les aurais fait se dépêcher quand ils étaient en retard, alors que je n'ai pas du tout regardé l'heure, alors que j'avais prévu des choses que j'ai pas fait mais pas du tout...

L'inspectrice m'a dit qu'elle trouvait que mes situations duraient longtemps. Mais je lui ai dit, si ça dure longtemps, c'est parce que les gamins mettaient longtemps à se mettre en place donc je n'ai pas compris. Si on estime qu'il faut travailler la manchette deux minutes avec ces élèves surtout, qu'on me le dise. Moi j'estime que c'est au moins dix minutes pour tout le monde, alors si il y en a un qui bloque, ce sera un quart d'heure sur la même situation. Donc, comme ils ont pas bossé, je n'ai pas fait les matches à la fin du cours, j'ai fait un bilan à la place.

30 Toi en face d'eux et vous avez parlé ?

Oui, comme toujours je leur ai dit que ça allait pas, qu'il faisait exprès de rien comprendre parce que la situation était bien expliquée, que cette situation, ils la connaissaient, qu'on était à la fin du cycle et que pour l'évaluation ce serait le même genre d'exercice et qu'ils feraient bien de s'y mettre. Ils se sont calmés je leur ai dit qu'ils avaient trente secondes pour s'y mettre. Et tout ça sans que je m'énerve, mais ils ont vu que je ne plaisantais pas et dix secondes plus tard ils y étaient. Et ils ont bossé plutôt correctement. A la fin du cours, pour le bilan normal je leur ai demandé de dire ceux qui estimaient avoir eu une conduite pas normale pendant le cours. Tous ceux qui étaient concernés ont levé le doigt. La prochaine fois je suis entrain de me dire pendant que je te raconte, je vais leur demander pourquoi ils agissent comme ça, je suis sûre qu'ils ne savent même pas eux même, mais on sait jamais. J'ai eu ma titularisation, bon, j'ai pas la note, ni le rapport. J'espère que l'inspectrice fera la part des choses.

31 C'est peut être une bonne idée de leur demander le pourquoi de leurs conduites, à tes élèves. Tu seras sûrement surprise. Ils ont sûrement à dire. Et cette inspectrice, elle est à part, elle comprend ces choses, alors la part des choses, je crois qu'elle la fera... Je te remercie

ENTRETIEN 1 GABRIELLE

1: Peux tu te présenter sommairement et relater ton premier contact avec « ta » classe de quatrième ?

G : Je suis néo titulaire et j'arrive parachutée au collège une semaine après la rentrée. Sachant que je n'avais pas été annoncée auprès des élèves et que je n'ai pas été présenté ni par le chef d'établissement ni par mes collègues. En fait je suis arrivée en remplacement d'une prof Mme J... qui était en décharge syndicale de 17 heures. Aucun élève ne savait qui j'étais, pourquoi j'étais là et pourquoi j'étais à la place de leur prof, que certains avaient eu l'année avant. Et les élèves m'ont refusée à priori. Ils n'ont pas compris pourquoi ce n'était pas la bonne personne. Ils ne comprennent pas pourquoi ils vont m'avoir à la place de Mme J et ils ne comprennent pas pourquoi on ne leur laisse pas le choix. D'autant qu'en plus je leur impose une activité, tennis de table qu'ils disent détester. Une activité qu'ils ne veulent pas faire et qui est dangereuse dans le collège puisque nous avons des vieilles tables qui sont difficiles à manipuler et qui risquent de tomber sur les pieds des élèves qui ne font pas gaffe. Il faut une organisation rigoureuse et sérieuse pour installer et démonter les tables. Donc une activité où je suis moi-même peu à l'aise. Pas sur le contenu mais sur la mise en place. D'autant que j'ai eu beaucoup d'injonctions de mes collègues au sujet de ce risque. En surtout, je connais ni cette classe, ni ces élèves. La première séance, une heure, se déroule comme ça. Je fais installer les tables. Bon, ça se passe. Et, à partir du moment où je donne les raquettes, je n'ai plus pu donner une seule consigne, je n'ai eu aucune influence sur le cours jusqu'à la sonnerie. Rien. Et quand la cloche sonne, à la récréation, sachant que cette leçon se déroule dans le préau du collège, mon cours est envahi d'autres élèves et les miens se sauvent sans ranger, en me laissant seule, avec les tables installées...Alors je reste à coté des tables pour que les autres ne jouent pas et se blessent, avec ces tables branlantes, et je ne peux pas récupérer mes élèves qui sont partis. Impossible de les récupérer. Finalement, j'en retrouve quelques uns puisque leurs cartables sont dans le local EPS, et je leur fais ranger les tables. Fin. Lundi soir 16H. J'avais de nouveau cette classe, le jeudi et je devais les emmener sur un stade à 15 minutes de marche dans la ville. C'était impossible pour moi d'envisager ça avec eux. J'étais effondrée.

2: Quand tu dis rien, aucune influence, que s'est-il passé pendant l'heure de cours ?

G : Après l'installation, ils ont joué entre eux au tennis de table comme si je n'étais pas là. J'avais beau leur parler, leur demander de faire des trucs, des situations, ils n'obéissaient pas. Ils faisaient comme si ils étaient seuls, entre eux. J'avais prévu des chose, normalement quoi...rien. Impossible d'arrêter les balles. Voila. Ils ont fait des doubles, des simples, des tournantes, ils se sont battus pour une raquette. Je planais au dessus de la classe sans impact.

3: Est ce que tu as essayé de les rassembler pour repartir du début ?

G : Bien sur, mais va rassembler 29 élèves, dont une bonne dizaine de terribles, des filles qui ne veulent rien faire sauf parler entre elles. Elles sont très bruyantes, elles bavardent très fort. Et le reste qui s'en moque et fait comme les autres...ils n'ont aucun scrupule à ne rien faire, même s'ils ne provoquent pas les choses. Il y en a 3 ou 4 qui sont motivés. Impossible de se faire entendre, je ne criais pas plus fort qu'eux de toute façon. J'ai même essayé de leur prendre de force les raquettes et les balles, mais ils se sauvaient, je me suis dit si je cours derrière eux, je vais être encore plus ridicule. Même avant la sonnerie, j'ai voulu les arrêter, je me suis escrimé en vain, c'est la cloche qui les a fait stopper. Ils se sont sauvés. Cauchemardesque.

YF: A quoi on pense dans un moment comme ça, ou après ?

G : Je me suis sentie seule, très seule. Désarmée. En me rendant compte que je n'avais sur ces élèves, aucune autorité. Que pour eux je n'existais pas, ils vivaient leur vie sans moi. Sentiment d'impuissance total. Après avec mes collègues, ça m'a un peu aidé. Mais vraiment ce qui m'a choquée, c'était leur attitude envers moi.

4: Quelle attitude ?

G : Insolents. Soit en faisant semblant de ne pas entendre ce que je disais, sans me regarder. Soit en tournant ne dérision entre eux ce que je disais, les garçon en ramenant ce que je disais vers le sexe. Pour se faire rire.

5: Par exemple ?

G : J'ai dit à un « tu me la donnes ! », je parlais de la raquette bien, sur ; il m'a dit « vous voulez que je vous la donne Madame », et là il m'a bien regardé. Bien sur tous les autres se sont esclaffés...Mais surtout de me dire que ce que je proposais était « ringard » qu'ils voulaient faire de vrais matches. « Pourquoi vous venez nous demander de faire autre chose, on fait rien de mal, vous vouliez qu'on joue au ping-pong, on y joue, non ? ».

En gros ils me disaient : « on fait ce qu'on veut. On sort de vacances, de la rue, du quartier, où personne nous a dit quoi et comment faire pendant deux mois. En plus on sait pas d'où vous venez, qui vous êtes et vous voudriez qu'on fasse ce que vous voulez ? Vous rêvez ! ». J'ai ressenti ça, on a été lâché pendant deux mois, on n'est pas encore vraiment revenus dans le collège.

6 : ta dizaine de terribles ? Qu'est ce qu'ils font pour être terrible ? Quelle est ta définition de terrible ?

G : C'est dur à dire parce qu'ils sont hétérogènes dans leur genre. Il y en a un qui sortait d'HP. Un qui a été renvoyé deux semaines l'an passé. Tous en fait rodent autour du conseil de discipline, du renvoi, de l'avertissement. Pas les filles. Mais les garçons c'est tous des cas connus du collège depuis trois ans.

6 : les filles ne sont pas terribles ?

F : pas comme les garçons. Elles sont inattentives, elles parlent fort. Elles font pas de différence entre être en cours et parler entre amies dehors. Elles sont toutes originaires d'Afrique, de Madagascar, d'Algérie. Elles ont l'habitude de crier plutôt que de parler. Je ne sais pas, le volume sonore admis est plus haut que nous. Ça ne les dérange pas. Elles ne sont pas méchantes, mais volubiles et surtout c'est impossible de faire cours avec. Ça ne les concerne pas, ce n'est même pas que ça ne les intéresse pas, cela-ne-les-concerne-pas ! Et ça perturbe autant que les garçons qui foutent le bazar. Y'a les garçons récalcitrant à qui je peux rien dire, qui s'énervent tout de suite « comment vous me parlez ! » et elles à qui je peux dire quelque chose, mais qui n'en tiennent absolument pas compte.

7 : Donc, avec toi pas d'entente, mais entre eux ?

G : Beaucoup d'animosité, même entre eux, ils ne se respectent pas comme ils disent. Enfin...y' toujours des insultes, des adjectifs dépréciatifs, des vanes, des signes de mépris. Et en plus, il y a des têtes de turc dans la classe. Ce sont toujours sur eux que c'est dirigé. Ce sont des mots méchants, et ils se les envoient entre eux, même entre amis. Ils se traitent de sale arabe entre eux, d'enculés, de fils de pute. En fait beaucoup de clivage dans cette classe des petits groupes de trois ou quatre contre les autres. Tous contre tous, mais tous contre moi (rires)

8 : Et la leçon suivante alors ?

G : La leçon suivante était à un quart d'heure de marche. Des traversées de carrefour...c'était inimaginable. Je suis allée voir mes collègues, en leur expliquant et en leur demandant quoi faire ? Au secours, je ne peux pas faire cours avec cette classe, voilà ce qui c'est passé. Quand je leur dis qui est dans cette classe, ils me disent « c'est normal, tous les pires ont été regroupés ! ». Bon, merci de m'avoir donné cette classe que vous ne vouliez pas, mais ça ne m'aide pas à résoudre mon problème. Alors ils me disent qu'il faut leur mettre la pression et leur montrer qui est le chef. Et comment ? Ce qu'ils adorent, ces élèves, c'est bouger, jouer, faire que des efforts, donc pour les embêter, pour qu'ils comprennent que c'est toi le chef, tu les empêches de pratiquer. Interrogation sur table pendant deux heures ! Tu leur demandes quelque chose de très difficile auquel ils ne peuvent pas répondre pour les calmer, en leur disant que s'ils continuent à s'agiter comme l'autre jour, ils ne feront que cela. Ça devrait les calmer ! Bon, OK. Je leur prépare une interrogation de une heure trente en tennis de table. On va dans une salle le jeudi, ça rue dans les brancards, mais bon, on s'installe. Je pose les questions, ils se lamentent. « Madame, on sait pas répondre, c'est des questions de OUF... ». Et ils me demandent, « madame, pourquoi est ce qu'on ne va pas au stade ? ». Alors je leur demande : « vous avez vu ce qui s'est passé lundi ? Vous trouvez ça normal ? Vous n'êtes pas capable de faire un cours normalement, vous n'écoutez pas ce que je dis, vous vous moquez de moi, vous ne faites pas ce que je vous demande. Je peux pas vous faire confiance, vous amener au stade c'est impossible ». « Mais si Madame, on est capable... » « Alors, prouvez moi que vous êtes capable de garder le silence 10 minutes. 10 minutes sans parler. » Ils ont tenu 7 minutes, donc, je leur dis qu'ils ne sont pas capables, et on se met à discuter de ça. Un mini dialogue s'enclenche et là au moins, ils écoutent ce que je leur dis. Je leur explique qu'à l'école c'est comme ça, qu'il y a des règles, qu'ils le savent, qu'ils doivent faire ce que dit le professeur, qu'on est là pour eux, que si on leur demande de faire des choses, c'est pour qu'ils soient meilleurs élèves, pour qu'ils réussissent leur vie. Banal ; mais ils m'écoutent. Ça arrive à dire..., ils tiennent ce discours « nous on aime pas le tennis de table ». Je leur dis OK, mais ce n'est pas à vous de choisir les activités. Elles sont définies par les profs et les installations. Que voulez vous qu'on fasse d'autre dans ce préau ? Bon et je me dis, si ça doit être comme ça tous les lundis, peut être qu'il faut trouver autre chose...ils me connaissent pas, ils m'aiment pas, enfin c'est pas qu'ils m'aiment pas mais ils ont pas de raison de m'aimer puisqu'ils me connaissent pas. Ils savent pas comment je suis, s'ils vont m'aimer ou pas, mon style tout ça. Donc je leur dis, « on peut négocier, vous voulez faire quoi ? On choisit ensemble plusieurs activités et on vote à la majorité, mais uniquement pour le lundi, le jeudi, c'est moi qui décide. ». Sondage, vote et il ressort qu'ils

veulent faire jeux traditionnels. Jusqu'aux vacances de la Toussaint. Le dimanche soir je n'étais pas fière dans mes baskets, parce que tenir ces fous avec du ballon prisonnier, toute la classe dans ce petit espace. Le préau est petit. Bonjour l'angoisse. D'autant que je voulais que ce soit moi qui fixe les règles.

9: Et le lundi ?

G : J'étais sur des œufs, on a fait ballon prisonnier, avec très peu de règles, seule consigne, ne pas insulter ni partenaires ni adversaires. Deuxième séance on joue avec mes règles, enfin on les a introduites au fur et à mesure. Alors des règles simples, mais faciles et indiscutables, j'étais arbitre, deux équipes de dix et une équipe en attente. Que je surveillais du coin de l'œil. Je sais ça fait beaucoup, mais au ballon prisonnier, tous ceux qui sont sur le terrain jouent, même ceux qui sont pas concernés de près. Ils sont tous impliqués. Tu peux être tué à n'importe quel moment, même les filles moles, elles se bougent. Il faut les faire pratiquer beaucoup. Et peu attendre. Au cours de la troisième leçon on a mis les règles de trajet vers le stade en place. Parce que le jeudi on était allé au stade...Le troupeau ! J'en ai perdu deux qui sont arrivés après, ils s'étaient arrêtés à la boulangerie. Bon, pas de mort mais pas confortable pour moi. Les maréchaux, c'est dur à traverser avec trente excités. Du coup avec les règles, du ballon prisonnier, on a mis en place celles du déplacement ? Sur le bord du boulevard, on s'est assis. Je leur ai dit que je ne comprenais pas leur attitude, que je ne savais pas quoi penser ni quoi faire avec eux, j'ai tenté le coup. Y'en a un qui m'a dit "ça sert à quoi que vous nous surveilliez, on sait bien y aller seuls au stade". Bon surprise. Alors je leur ai dit quel est l'objectif ? Arriver au stade, sans danger, que je puisse vous surveiller tous, parce que je suis responsable de vous. Que vous soyez civilisés avec les passants, pas de chewing-gum, pas de crachats, pour donner une image du collègue qui soit pas la panique et aussi, ah oui, que je puisse voir que je peux avoir confiance en vous et pas être tout le temps en train de vous surveiller comme des sixièmes. Et on n'a plus jamais eu de problème sur le trajet à partir de là.

10 : Comment tu as introduit tes règles ?

G : Au fur et à mesure. Dès que je repérai incident, une contestation ou même une action qui aurait pu prétexter à contestation, je posais la règle. Dès qu'il se passait quelque chose, je leur demandais, en essayant de ne pas couper la parole de l'autre, qu'est ce qui s'est passé ? Qu'est ce qu'on peut faire pour que ça n'arrive plus ? Pour que ça aille mieux, que ce soit juste ? Je suis partie de leur pratique. Faut que ça les concerne, que ça leur serve, tout de suite, les trucs décalés, pas directement vérifiables, ça sert à rien. Pareil pour l'expression, on peut contester une faute, mais pas en disant fils de pute ou enulé de ta race. Ça me dérange quelque part qu'on écoute ça en EPS. Ça va mieux, ils s'oublient toujours maintenant mais je sais qu'ils me regardent et quand je vois que ça leur a échappé, je dis rien. Par contre ce qui est impossible à changer, c'est le volume sonore. Ils ne peuvent pas parler doucement, ils ne peuvent que crier. Ils ont encore des façons de s'adresser entre eux que je trouve aberrantes. Ce qui a évolué dans mon cours, en tous cas, c'est qu'ils s'adressent comme ça uniquement à des personnes proches, leurs copains, qui acceptent cette forme de langage ? On ne dit pas « enulé » à quelqu'un qui ne sait pas que c'est une plaisanterie. Le dialogue a beaucoup évolué dans cette classe.

11: Pour quelles raisons à ton avis ?

G : Je ne sais pas, ils se connaissent mieux, ils savent à qui on peut dire ça ou pas. Ils me connaissent mieux, ils savent que le les reprend systématiquement. Ce n'est pas conscient, c'est involontaire, je ne me dis pas, il faut que je les reprenne, mais je ne supporte pas qu'ils se parlent comme ça entre eux. Je leur disais que c'est dégradant de parler comme ça pour celui qui entend, à qui on s'adresse et pour celui qui parle. Quelle image tu donnes de toi en parlant comme ça ? Tu montres que tu ne sais pas parler autrement ! Voilà. Essaye de penser au vrai sens de tes paroles et essayes de voir ce que ça veut dire. Même si pour toi ça ne veut pas dire ça, pour les autres personnes, qui parlent le français basique, normal, ça ne veut pas dire la même chose. Pour eux c'est que des mots, ça ne veut pas dire la même chose. C'est ça qu'est dur à comprendre. Ils pensent pas ce qu'ils disent c'est comme une expression comme zut ou flutte ! Et ils savent pas faire la différence entre ce qu'ils disent et ce que sa signifie chez celui qui l'entend, s'il est pas de leur bande. J'essaye de leur dire, si on te disait la même chose, qu'est ce que tu ferais ? Ils me disent bien que si c'est un pote ça va, si c'est quelqu'un qu'ils ne connaissent pas, ils vont chercher l'embrouille comme ils disent. Ils vont se battre quoi. Même les filles, ça, ça m'a surpris aussi. Elles se battent. Mais c'est ça que j'essaye de leur dire. Que ce n'est pas parce qu'ils sont amis qu'ils sont obligés de s'adresser entre eux comme ça. Au contraire, je leur dis que des amis, c'est sacré et qu'il faut les respecter encore plus. Qu'en se parlant comme ça on se rabaisse. C'est quand même des insultes.

12: Ce que tu notes, c'est l'écart entre ce qu'ils disent et ce que ça représente. Entre ce qui est dit et comment c'est dit. Entre la cause de ce qui provoque leur expression « tu triches au ballon prisonnier » et ce qui est dit « fils de pute » les effets de ce qui est dit. Mais est ce que tu penses qu'ils font le lien entre les effets de leurs paroles et leurs paroles, entre ce qu'ils disent et ce que cela aurait comme conséquence si on leur disait ?

G: Je ne crois pas que ce soit nécessaire de leur dire, parce qu'en fait, c'est juste entre amis, qu'il n'y a pas ce lien là. C'est accepté, c'est banalisé. Ils me disent, entre amis si on ne peut pas se dire ça, on n'est pas des vrais amis. Un vrai ami ça doit accepter de se faire insulter par son ami. Bon...Mais dans la classe, quand ils ne sont pas amis proches, ça dégénère. Les expressions ont vraiment leurs valeurs d'insultes. Là, il a fallu leur dire, mais pas en grand groupe, au goutte à goutte, l'un après l'autre. Tu as un peu l'impression de radoter, mais sinon ça sert à rien. Il a fallu qu'on retrouve un code commun, un niveau acceptable par tous. Moi je voulais zéro insultes, on a réussi à limiter le niveau. On accepte bouffon, mytho, bâtard, on refuse enculé et fils de pute. Bon ce n'est pas top mais c'est mieux.

13: Quand et comment essayes tu de leur faire comprendre ça ?

G : Dans toutes les discussions, quand je donne les maillots, dans les vestiaires, quand je fais l'appel, sur le trajet. Quand je les croise dans les couloirs et que je les entends. C'est informel, je n'ai jamais fait de réunion. On arrête le cours et on discute. Ça les saoule et ils n'écoutent pas. Il faut vraiment leur parler en individuel. Et encore. Mais bon j'y crois. Peut être le premier jour cela dit. Le jour où on avait fait le devoir sur table, parce que je leur avait fait la morale. Enfin pas la morale parce que j'avais bien compris que eux et les discours...ça fait deux. Mais j'avais repris les points qui m'avaient choqué. Je leur avais dit. Je ne vous connais pas et j'ai été choqué. Comment des enfants de 13 ou 14ans, des ados peuvent être comme ça avec un professeur. Je leur avais dit que ça m'avait choqué. Pas me laisser parler, pas m'écouter, être sans respect...envers un adulte, entre eux. Que leur seule loi c'était la violence et l'insulte. Que la vie c'était pas ça. Enfin la morale quoi (rires). En fait ce que je leur ai dit c'est que j'étais surprise qu'ils ne soient pas capables d'avoir une conduite d'élève, d'être des élèves. C'est pour ça que je me suis centrée sur les règles, sur les consignes d'attitude. Ecouter et se respecter entre eux. Qu'ils se taisent un minimum.

14 : Pourquoi n'ont-ils pas des « conduites d'élèves » ?

G : Ça c'est une très bonne question... je ne sais pas...Si l'peut être parce qu'ils sont en difficultés scolaires, alors quand en EPS on fait pas que se défouler, ça les remet dans leur nullité. Ils ont 04/20 de moyenne générale, certains, je ne mens pas. Ils ont des familles dé-re-composées et qui parlent pas français, donc aucune aide ni affective ni scolaire bien sur. Ils sont livrés à eux-mêmes toute la journée. Leurs parents les nourrissent, les aiment sûrement, mais il n'y a pas de suivi scolaire, pas d'éducation au sens d'apprentissage des règles sociales, enfin, je crois, c'est pas possible autrement. Et puis, certains sont déjà dans le rôle de parents puisqu'ils s'occupent de leurs frères et sœurs. Alors ils veulent pas être repris pour des enfants, c'est eux qui disent quoi faire à leurs petits frère ou leur petite sœur, c'est peut être ça. Leurs normes de vie, ce n'est pas les normes recherchées par l'école. Ils sont loin de ce qui permet de travailler.

15 : A ton cycle de ballon prisonnier, est ce que tu leur as mis de notes ? Vous avez fait combien de leçons ?

G: Cinq, oui j'ai mis une note, mais drôle d'évaluation. Est-ce que oui ou non ils pratiquaient, car certains étaient un peu en dehors. Oui ou non est ce qu'ils respectaient les règles. C'était binaire, on avait soit 18 soit 05. Ça ne les a pas choqué, c'était normal, c'était ce qu'ils avaient appris. Investissement, respect des règles et respect des autres. Non pas de récrimination, mais les notes, ça ne les intéresse pas. Ils s'en moquent.

16 : Est-ce que ça va mieux avec eux ?

G : Oui, il n'y a pas de comparaison. Aujourd'hui je suis quelqu'un qu'on écoute, qu'ils écoutent, parce que j'ai confiance en eux. Parce qu'ils savent que je leur fais confiance, alors ils écoutent et font, un peu ce que je leur demande. Mais c'est donnant donnant, quand ils ne font pas ce que je dis, je leur dis « je vous fais plus confiance. Vous êtes pas capables de faire ce que je vous propose, c'est que vous êtes plus digne de confiance ». C'est ça qui marche, c'est comme ça qu'on a établi une relation. Mais ça change tellement selon leur humeur, un jour c'est bon, et l'autre non. Le problème, c'est que ce n'est jamais bon en même temps. Mais au moins c'est plus comme le premier cours, où c'était mauvais tous en même temps. Je n'ai pas acquis une place de chef ou de leader, comme certains à qui tous les autres obéissent immédiatement sans brocher. Il y a deux garçons comme ça. Ils disent aux autres : « Tu bouges, tu me donnes ton ballon, casses toi », et les autres s'exécutent tout de suite. Non, moi, ils contestent souvent. Ils font rien d'emblée, sans râler, mais ils écoutent ce que je dis. Il y a un échange, il y a quelque chose entre nous. C'est de la confiance.

17 : je crois que cette confiance, comme tu l'appelles, c'est le cœur de l'enseignement. Ils tendent entre eux et toi quelque chose qui dépasse le lien professeur élève. Je crois que par ton attitudes, ils peuvent te rejoindre de sujet à sujet, de personne à personne si préfères. Ils accordent du poids, du crédit à ce que tu dis parce que tu as réussi à te mettre à cette place là pour eux ; Je te remercie.

ENTRETIEN 2 GABRIELLE

G : Je me suis souvenue que j'avais évalué le silence dans ce cycle de ballon prisonnier

1 : et que fallait il faire pour avoir une bonne note ?

G : ne pas parler pendant que moi je donnais les consignes. Ca c'est énorme. Le jour où tu as ça, tu sais que c'est gagné. Même s'il y a des anicroches. C'est gagné. Par ce que avec cette classe, je mettais une demie heure pour faire simplement l'appel. Ils n'en avaient rien à faire donc, ils ne répondaient pas, ils parlaient entre eux. Ils se battaient. Donc je me suis dit, il faut que je fasse autrement. Ils n'ont qu'une seule envie, c'est de pratiquer. Le problème, c'est que moi j'avais besoin de savoir qui était là. Comme je ne les connaissais pas, je devais le faire en les appelant. . Mes objectifs de cours avec eux au début, c'était, mise en place et rangement des tables. Ecoute des consignes, rester sur sa table. POINT. En fait pour les capter, j'ai pris tous ceux qui faisaient le bazar et je leur ai donné des responsabilités. C'est ça qui m'a sauvé. J'en avais un particulièrement dur, à partir du moment où je lui ai donné des fiches avec des consignes qu'il devait faire appliquer par les autres, ça a été réglé. Je lui ai dit « maintenant, aujourd'hui, c'est toi qui présente à la classe, c'est toi qui met en place ». C'est lui, le caïd, qui a mené le cours que j'avais préparé. Et je l'ai eu dans la poche sans trop rien dire. Il s'est senti responsabilisé, donc important. Les autres le craignaient, donc, ils ne mouffaient pas et ça allait tout seul. Je sais pas comment j'ai eu cette idée avec Igor, mais je l'ai eue.

2 : Tu n'avais pas prémédité cette stratégie ?

G : Si un peu mais pas comme ça, je voulais leur donner des fiches par groupe, et quand j'ai vu qu'il ne me laissait même pas expliquer ça, je me suis dit, « Bon, il veut parler à ma place ? OK allons y »

3 : En quoi ça l'a changé d'avoir des consignes à donner ?

G : Il s'est senti investi d'une partie du rôle du prof et s'est senti avoir du pouvoir. Enfin, il a senti que je ne contestais pas son pouvoir. Il avait des infos, il devait expliquer aux autres. Il en savait plus que les autres, autant que moi, il devait penser ça. Ca devait renforcer son ego perso. Il commandait aux autres. Les autres acceptaient car c'était un des leurs. C'était comme entre eux. C'est le plus fort qui décide. On va là, on fait ça.

4 : Tu dis que c'est celui qui a la connaissance qui a le pouvoir avec ces élèves, mais lors de la première leçon, c'est toi qui avais la connaissance et pourtant pas le pouvoir ?

G : Le problème c'est qu'il ne suffit pas d'avoir la connaissance pour avoir le pouvoir, comme on te dit à l'IUFM. SI vous savez de quoi vous parlez c'est bon, en gros on te dit ça. Si vous êtes un peu sévère d'entrée et que vous maîtrisez les APSA, ça va le faire. C'est ça le discours. Avec ces élèves, il faut avoir un minimum de reconnaissance avant tout. Il faut que les élèves te reconnaissent un minimum d'autorité.

5 : C'est-à-dire ?

G : ça veut dire, par rapport à une norme, accepter de respecter celui qui parle ou agit pour de demander de faire quelque chose. C'est faire en sorte que les élèves respectent celui qui fait tourner le cours.

6 : et pourquoi lui avait cette autorité et toi non ?

G : Car lui c'est un caïd de la classe, parce qu'il est un caïd dehors. Pendant les vacances, le soir. S'ils ne sont pas d'accord, il les frappe. Moi je suis arrivé comme une fleur, sans statut antérieur. En usurpant la place de leur professeur de 5^{ème}. Je n'avais aucune légitimité. A leurs yeux, je ne représentais rien de respectable, en soi.

7 : cette reconnaissance c'est quelque chose que tu as maintenant ?

G : En fait, ça a énormément évolué. Sinon, je ne pourrais pas faire cours. Je suis passé au début par Igor, le caïd, par ce que j'ai bien senti que je n'y arriverai pas seule. Ils l'ont écouté et le fait de voir que je faisais confiance au pire d'entre eux, ça a conquis le reste de la classe. Cet élève, comme il est fiché, les collègues ne s'embattent pas, dès qu'il bouge, il se fait renvoyer de cours. Il est tellement connu pour ses conneries et son attitude que voila.

8: Tu l'as exclu toi ?

G : Non, c'est ma première année de cours, je me dis que je ne vais pas commencer en excluant des élèves, sinon, à la fin de ta carrière quand tu es moins dynamique, tu fais comment ? Parce que c'est du travail de ne pas exclure, certaines fois. Faut être motivée pour continuer à accepter des élèves qui sont vraiment chiants. Mon réflexe ça n'a pas été d'exclure mais de garder et de faire fonctionner avec. J'ai eu le réflexe de faire marcher la classe avec tous les élèves dedans. C'est un challenge. J'ai trouvé la solution de donner des responsabilités. J'ai fait faire l'appel par des élèves. En fait je leur ai fait confiance. Je leur ai donné des rôles en leur donnant ma confiance. Bon des fois ça dérapait, mais pas souvent. C'est assez surprenant. Ils se prennent au jeu. Mais je discutais avec les élèves concernés avant. Je leur expliquais ce qu'ils avaient à faire et ce que j'attendais d'eux. Je passais un contrat moral avec eux. Ceux qui ne faisaient pas leur rôle, qui ne jouaient pas le jeu, je ne leur donnais plus de responsabilités. Et d'autres, je les ai eu, en leur apprenant des trucs. Saïd, un grand terrible, je l'ai eu en lui apprenant le smash en badminton. Il était nul, il n'y arrivait pas du tout. Je suis resté 10 minutes avec lui, je l'ai manipulé. Je ne lui ai pas demandé, il est plus grand que moi hein, mais je l'ai pris par le bras, et il s'est laissé toucher, parce qu'ils aiment pas ça, et il a réussi, et donc, il a gagné des matches. Il a vu que je savais des trucs qu'il ne savait pas et voilà. Maintenant ça va, avant ça c'était impossible que je n'en fasse rien. Il a un mépris total des femmes et des profs. Alors, une prof femme... Avec les profs hommes ça se passe, avec les profs femmes, ça ne se passe pas. Depuis ce jour là, je peux lui faire faire ce que je veux. Il a fallu ça. Mais dans cette classe ce n'est jamais gagné. Il y a toujours des choses à apprendre. Enfin, ils sont toujours surprenants.

9: Tu as des exemples de moment de surprise ?

G: Chaque élève a des trajectoires difficiles, et dans le cours, il y a toujours un truc que tu fais ou que les autres leur font qui les rallume. Enfin qui les remet dans leurs problèmes, dans ce qu'ils ne supportent pas. Et assez étrangement, certains élèves qui allaient en début d'année, se sont mis à déconner et à perturber la classe. Donc, à eux aussi, il faut accorder de l'attention. Et Igor qui m'a mené la vie très, très, très dure au début au bout d'un mois, il était maté, j'en faisais ce que je voulais. Enfin comme un élève normal. Avec des petites précautions, mais facile quoi.

10: Mener le vie dure, c'est-à-dire ? Mater, c'est-à-dire ?

G : C'est des chahutages, je jette mon sac sur mon camarade, s'il répond je me bats avec lui. Je ne laisse pas les autres travailler, je les traite de soumis ou de bouffon, je les empêche de faire cours, je les insulte. Je ne jette pas mon chewing-gum quand le prof demande, une fois, deux fois, dix fois. Et il me regardait dans les yeux en me disant « NON ! » et en mâchant bien ostensiblement. Il m'empêchait aussi de parler, quand il sentait, je crois, que je captais l'attention de autres élèves, il faisait quelque chose qui faisait rire les autres ou qui faisait que l'attention était détournée. J'étais, je n'avais aucune possibilité de faire cours. Il l'interdisait presque. Enfin, je ressentais ça. Mais bon, avec les responsabilités, il est devenu plus docile. C'est ça mâter. Il ne me laissait parler, il attendait que je lui donne sa fiche. Et il savait que s'il délirait trop, il n'aurait pas son petit moment de gloire à diriger la leçon. Et ça je crois que c'est ce qui a gagné les autres. Ils se sont dit « Ah, c'est drôle, elle lui fait confiance, alors que tous les autres profs le renvoient de cours. Elle sait comment faire pour qu'il se tienne tranquille ». Je crois que ne pas tenir compte de sa réputation, ça a pas mal retourné les esprits. De pas tenir compte du catalogage des élèves. Celui ci il est comme ça, celui là il faut faire attention. Moi, quand je suis arrivé on m'a dit « ce collègue il est super dur, il faut que tu récupères des fiches d'exclusion, dans tes classes, il y a lui, lui, lui qui sont terribles, il faut être dur d'entrée sinon, ils te bouffent. C'est un mythe, enfin il faut arrêter d'en faire des...enfin ça se vit ces élèves. Y'en a qui survive, en pleurant parfois, mais on survit.

11: C'est ton cas ?

G : je l'ai vécu dur ! Mais toujours au bord des larmes. Je ne crois pas avoir pleuré, mais je l'ai mal vécu. Franchement. Sans ma colocataire, ce serait mal passé. Elle est prof d'EPS aussi, et sans elle, sans nos défouloirs, elle est en ZEP en Seine St Denis, et on se racontait nos horreurs, enfin nos galères, c'aurait été encore plus dur. Impossible même. Mais elle, elle a serré les boulons d'entrée et au début ça a été, mais après Toussaint, c'est devenu plus dur et ça a augmenté au fil de l'année. On s'est soutenue, et mon père qui est prof m'a beaucoup aidé aussi.

12 quels conseils ?

G : Mon père est prof dans le technique, BEP, CAP et ses élèves, sont pires que les miens. Mais il a suivi leur évolution. Avant il avait des élèves nuls, mais gentils, maintenant ils sont pas bêtes mais ils se tiennent pas.

Il m'a aidé à prendre du recul. C'est ton travail mais ce n'est pas ta vie, ne les laisse pas t'atteindre toi. Tes difficultés sont d'ordre professionnelles, tu n'es pas préparée pour ces conditions. Ce n'est pas toi qui est nulle ou incapable. Parce qu'au début je pensais ça. Je me remettait en question moi-même. Je me disais, pas tu es une mauvaise prof, tu ne sais pas faire cours, je me disais ça viens de toi. Tu es nulle, je ne sais pas réagir, je n'ai pas d'autorité de personnalité. Je ne suis pas faite pour ce métier. Alors que depuis que je suis gamine j'ai toujours voulu être prof transmettre, changer les élèves. Ce n'était pas transmettre de la discipline et du respect comme maintenant. C'était transmettre un savoir, c'est ce qui m'a accroché dans la vie. Et quand j'en suis arrivée au point où je voyais que je ne pouvais rien transmettre, je me disais qu'est ce que je suis ? Et faire le deuil de transmettre des connaissances pour faire la loi dans la classe, ça a été un deuil très difficile.

13 : Un deuil ? Peux tu préciser ?

G: parce que c'était toutes mes illusions qui tombaient. Tout ce sur quoi je m'appuyais s'effondrait. Je me disais, le premier jour, le premier cours de l'année, je vais leur apprendre à mieux jouer au tennis de table, à être plus autonome, tout ça quoi ? ET BIEN PAS DU TOUT ! Zéro contenu moteur, deuxième cours pareil et jusqu'à Toussaint, presque pareil parce que les jeux, on s'occupait pas du moteur, c'était, l'apprentissage du respect des règles...Je n'avais pas envisagé que pour transmettre un contenu moteur, il faut d'abord établir une relation avec les élèves. Une relation de confiance, quelconque même, mais qu'il y est quelque chose entre nous pour faire qu'ils acceptent de m'accepter, je sais pas comment dire vraiment. Pour transmettre, faut d'abord mettre cette relation en place. C'est eux qui choisissent mais c'est toi qui dois faire le pas. Il y a des classes et des élèves avec lesquelles, en deux ou trois cours, ça y est, ça passe, et on met en place des situations qui marchent. Mais ces élèves, non, c'est pas d'emblée. Et écrire sur ma feuille de bilan : « aujourd'hui rangement du matériel sans insultes ou sans désordre et silence relatif quand je fais l'appel », c'était un sacré deuil. Ce n'était pas normal. Pour moi, un bilan c'était des contenus moteurs, méthodologiques. L'attitude et le comportement ça ne m'était pas venu à l'esprit de toute ma scolarité, enfin de mes études. Le fait de comprendre que dans EPS il y a EDUCATION et que c'est un tiers de ton enseignement ce n'est pas évident. Le physique et le sport, c'est après. Le physique ça a été rapide, il fallait qu'ils bougent. Le sportif, les règles d'action, les compétences, c'est second, c'est après. Ce qu'ils vont faire en moteur tu t'en fiches, ce que tu veux c'est qu'ils pratiquent en respectant le cadre que tu proposes, de respect des règles et des autres. Mais pour mûrir ma réflexion, sur « comment moi je veux qu'ils fassent le grand écart entre leurs normes et mes normes, ». Comment les faire passer d'eux, de leurs habitudes à ce que j'avais dans ma tête, mes attentes au niveau de la parole, de la tenue, de la conduite, du langage. Leurs façons de faire, des actions, leurs normes ça me choquait. Maintenant c'est sur, ils m'ont aussi déteint dessus, j'ai dû baisser mes exigences. J'ai compris que tout contrôler, tout prévoir est impossible, mais quand même, je les ai changé aussi. J'en suis sûre. Je l'ai ai, tiens, je crois remis souvent en face des conséquences de ce qu'ils disaient. Du vrai sens de leurs mots. De ce que ça voulait dire pour celui qui entend « fils de pute ou enculé ». je l'ai fait en leur faisant répéter, en leur demandant ce que ça leur faisait quand ils l'entendaient pour eux.

14: Quelles sont ces nouvelles normes, comme tu dis ?

G : J'ai des seuils de tolérance au niveau du langage par exemple qui ont beaucoup évolué. Par exemple, quand un élève, sans faire exprès, involontairement, quand ça sort tout seul, que c'est pas maîtrisé, me parle sur un ton familier ou agressif, comme il ferait avec ses copains. Si je sens que ça lui a échappé et qu'il se sent bête après derrière, je ne le relève pas. Alors qu'avant je serais devenue blanche et je lui aurais dit de s'excuser, et se serait parti dans des palabres sans fin. Là, je ne fais pas comme si je n'avais pas remarqué, il a un regard, ou je lui dit comment avec un regard qui lui fait comprendre que, je suis choquée. Mais je le garde dans le cours. S'il ne se reprend pas ou s'il change pas et qu'il continue dans le même registre, là je l'arrête, tout de suite. Et je lui rappelle où il est et avec qui il parle. Par exemple, j'en ai un violent qui a failli me frapper. Il m'appelait « mon frère ». A chaque phrase, il me disait « mon frère ». Et là j'ai pas laissé passé, mais c'est tellement pas passé qu'il a failli me frapper parce qu'il n'acceptait pas que quelqu'un lui dise non. Moi j'ai un peu disjoncté. Je lui ai dit« Non mais ça va pas ? Tu parles autrement, tu ne m'appelles pas mon frère, je ne suis pas ton frère, je ne suis pas ton copain ou ta copine. Je ne suis pas de ta citée. Je suis ton professeur et tu me parles comme les autres me parlent ». Là le ton monte vite, il se met à me tutoyer et il m'a donné un coup d'épaule en passant. Je l'ai renvoyé de cours et je lui ai dit que je ne l'acceptais en cours qu'avec une lettre d'excuses, mais il s'est ensuite battu avec un surveillant, le même jour et il a été exclu. Il est revenu sans lettre d'excuse, je ne l'ai pas accepté. Et il n'est plus revenu, j'ai signalé ses absences, mais il a très vite quitté le collègue. Bon, je me dis que c'est dommage qu'un jeune de 16 ans sorte sans rien de

l'école, mais lui c'était pas de mon ressort. Il lui aurait fallu un psychologue, car il arrive un moment où on peut plus, enfin moi je peux plus.

15: Mais pour un élève qui va vraiment trop loin, les autres tu arrives à les « garder » comme tu dis, tu fais comment quand ils débordent au niveau du langage ?

G : Ca dépend...Ca aussi c'est énorme comme modification. Avant j'étais identique strictement envers tous les élèves pareille, maintenant, pour chacun d'entre eux j'ai un niveau d'acceptable. Au début je trouvais ça injuste, mais eux ça ne les gêne pas. Je ne tolère pas ou je tolère des choses différentes pour chacun. J'en avais un qui sortait de HP, je ne pouvais pas être avec lui comme avec les autres, mais là c'est évident. Et bien avec tous faut raisonner comme ça. Donc ça m'a fait réfléchir, et je me suis dit, il faut t'adapter à la personne qui est en face, pour tout. Pour le langage, pour tout. Pas que pour le moteur comme on nous dit. Ca c'est presque, pareil pour tous, le moteur. Tu n'as pas le luxe de faire des jolis groupes de niveau, avec des consignes différentes. Tu voles à la cata si tu fais ça. Tous pareil mais le contact est différent. Si tu te mets trop en conflit avec un élève en tête à tête un avec la classe, je m'enterrais. Mon seuil de tolérance, c'est en fait : créer un conflit pour dire que c'est pas acceptable comment ils font, mais trouver la limite pour pas l'envenimer et perdre le contrôle de l'élève ou de la classe. Montrer que je ne suis pas d'accord mais ne pas mettre de l'huile sur le feu. Il ne faut pas que les conséquences soient pires que ce qui s'est passé en fait. Essayer de gérer, enfin j'essaye inconsciemment, en resserrant au fur et à mesure. Déjà s'ils acceptent de rentrer dans un conflit de discussion, à ton niveau de langage, c'est bon. Après, tu resserres tes exigences. Au début, c'est les amener à accepter de te parler de quelque chose qui les fâche sur un ton qui les fâche. Ce n'est pas évident. J'essaye d'exiger plus d'eux mais, ça se fait un par un. Et je n'exige pas pour tous la même chose au même moment. A terme oui, c'est l'objectif de l'année, mais c'est au coup par coup, au cas par cas.

16: Tu disais aussi qu'au niveau des « actions » leurs normes te choquaient. Peux tu préciser ?

G : Oui. Ils courent de partout, ils sautent dans tous les sens, ils se poussent, se tapent. Ça j'arrive à le tolérer maintenant (sourire). Mais ça dépend du contexte. C'est-à-dire que, je me suis rendu compte qu'il fallait toujours que je mesure le coût/rendement d'une remarque, d'une remise en ordre. Combien ça va me coûter de faire cette remarque, quelle gravité avait cette action ? Est ce que je vais perdre une demie heure et le contrôle sur 3 élèves à leur faire une remarque. Ils sont souvent survoltés du cours d'avant ou de problèmes de récré ou de trucs personnels. Et en EPS, ils se défoulent. Là aussi, énorme deuil. L'EPS, on est le défouloir. Faut vraiment le savoir, si on refuse ça, on peut rien faire d'autres que de la discipline. Je crois qu'il faut accepter ça et après essayer d'apprendre, de leur faire apprendre des compétences. Mais il y a des jours aussi où je suis plus vigilante, ou moins vigilante sur leurs conduites folles. C'est tout le temps un ajustement permanent. Et quand je suis fatiguée, je suis moins tolérante, donc moins efficace. Je me rends compte que quand il y a de conflits entre un élève et moi, c'est parce que je me suis butée sur quelque chose, qui ne valait pas ça. Pas toujours mais souvent. C'est toujours coût / rendement. Mais je ne suis plus dans un carcan bien serré, avec des normes tout le temps les mêmes, les mêmes pour tous. Je suis plus souple, plus malléable. J'ai un fond de choses sur lesquelles, je ne bouge pas et le reste, c'est fonction. Quelque soit le moment, quelque soit les élèves, j'avais le même cadre, c'est IM-PO-SSI-BLE ! Ca ne fonctionne pas, mais c'est avec tout, le monde, dans la vie.

17: J'ai le sentiment que tu as mis en place une habileté à anticiper les retombées de tes interventions. Tu t'attends à tout et tu juges très vite ce qui se produit sans jamais « ne pas faire face » pour autant? C'est ça ?

G : Oui, j'essaye de ne jamais, par principe, faire semblant de ne pas voir quelque chose que je trouve répréhensible. J'essaye de ne pas nier ce qui me paraît important. Après, comment signaler que j'ai vu, sans que ça devienne un conflit ? Parce qu'ils attendent ça, d'être vus, que je réagisse. Après quelle sanction ? Un regard, une réflexion, est ce que je le tire par le bras sans rien dire, est ce que je saisi l'objet la balle, le téléphone, sans rien dire ou en lui disant merci, ou s'il te plaît. Ils ne sont pas bêtes, ils savent qu'ils font des choses pas autorisées. Je leur dit aussi, donne moi ton carnet de correspondance, sans dire pourquoi, il le sait. Ou viens me voir à la fin de leur, il sait pourquoi. Quand ils me disent quoi, qu'est ce qu'il a fait, je leur dis « à ton avis ? ». Et en général, il disent oui, MAIS ce n'est pas grave. Je leur dis, ce n'est pas grave, ce n'est pas autorisé. Mais j'essaye aussi de tenir compte de leur personnalité, je vais dans le sens du poil. Sans pour autant tolérer qu'ils démontent le gymnase. Mais je vais pas à rebrousse poil, je les provoque pas, ils cherchent que ça certains. J'essaye aussi de faire de l'humour, pour savoir pourquoi. Par exemple, celui qui n'a pas sa tenue, je lui ne lui dis pas « alors, tu as oublié ta tenue pour la dixième fois », je lui dis « alors, tu as une panne de machine à laver ? ». En fait je leur propose toujours une possibilité de m'expliquer. Ce sera peut être faux, un mensonge, ils sont très forts dans l'invention. Mais pas l'agresser.

18: Tu leur offres toujours la possibilité de dialoguer, mais à différents niveaux, sur différents tons ?

G : ça aussi, mais ça je m'en suis aperçu après ton cours, enfin après le groupe de parole. Tu nous avais parlé des différents langages de Lacan, du discours du maître. Et je me suis aperçue que je ne m'adressais à eux qu'en donnant des ordres. D'une manière finalement assez agressive, avec un ton de voix assez haut, autoritaire, forte. Mais c'est parce que j'avais peur, donc j'attaquais avant qu'ils ne m'agressent. Ensemble, ils font peur. Et bien, (rires) avec ces élèves, ce n'est vraiment pas la bonne solution. Le résultat est opposé. Ils sont encore plus agressifs en retour. Mais mon père me l'avait dit aussi. Essaye de leur parler normalement, sans crier, en restant calme. En redescendant d'un ton par rapport à ce qu'ils te proposent. Et à partir du moment où je me suis mis à parler aux élèves sans m'énerver, doucement, pas fort, à leur expliquer. « Tu n'a pas ta tenue ? Tu connais la sanction, tu ne pratiques pas aujourd'hui. POINT ». A partir du moment où tout ce que j'avais à leur reprocher, je l'ai dit d'une manière calme, en tête à tête, pas devant toute la classe, au lieu de crier, ça a été mieux. En plus si on part au quart de tour, ils le savent et s'est un jeu. C'est à celui, qui va faire crier le prof. L'année dernière j'étais du côté de Lyon, je ne pensais pas que c'était possible de jouer à faire ça. Bon...

19: Tu viens de Lyon ? Présente moi un peu ta famille, ton cursus scolaire

G : Oui, je viens du Jura. Je suis fille unique, père prof et mère infirmière. Bac S mention très bien, première de promo, tout ça. CAPEPS du premier coup. IUFM à Bourg en Bresse. Stage dans un LP avec des vieux collègues. S'il y a bien un endroit où j'ai appris des choses c'est là. Mais j'ai appris surtout des trucs sur le rapport au contenu. Enfin sur une approche cool. Sur le fait de pas trop préparer ses cours et de faire cours sur le tas, en fonction de ce qui se passe. En fait ils avaient énormément de recul sur leur pratique. Ils arrivaient à se voir en train de faire cours et se dire ça, ça va, enfin, c'est en train d'aller, mais ça non donc je change. Leur bilan ils le faisaient au fur et à mesure de la réaction des élèves. Même si on a tout prévu sur un bout de papier, le plus important c'est de pouvoir agir dans la réalité, en fonction de ce qui se passe. Faut pas faire comme si tout se passait comme prévu. Ça a beaucoup bousculé mon a priori et orienté mon enseignement. Ça a été ma première remise en question. Parce qu'ils étaient loin des grandes idées de l'IUFM. Mais leurs cours fonctionnaient super bien.

20: Cette rencontre avec tes quatrièmes, tu la considères comme une remise en question, c'est ça ?

G : ah oui. J'ai eu l'impression de tout lâcher. Et je ne m'étais jamais remise en question au point de lâcher toutes mes certitudes, tout ce que je croyais sur. Tout ce que j'avais appris. A la Fac ou à l'IUFM. Il y a un vrai décalage entre les deux mondes. Je sais pas comment ils pourraient nous préparer, ce qui est sûr, c'est qu'ils ne nous préparent pas. Si peut être, on nous avait dit d'essayer de faire construire les grilles d'évaluation par les élèves. Ce n'est pas impossible que je puisse faire ça avec cette classe.

21 : Comment, quelles pistes, pourrais tu proposer pour aider les étudiants en IUFM ?

G : Je ne sais pas. Peut être filmer des classes au début de l'année, dans un contexte difficile. Sans que le prof ou les élèves le sachent. Leur montrer vraiment ce que ça peut être une leçon qui part en brioche. On ne peut pas s'imaginer ce que c'est qu'une classe quand on la lâche. Et comment on la reprend... par ce que ce qu'il faudrait faire voir c'est qu'on peut remonter, qu'il y a une bouée si on part de gosses, si on leur fait confiance. Si on lâche du lest par rapport à ce qu'on a appris et si on donne de la place aux élèves. Leur dire qu'il faut réagir avec ses tripes, qu'en face de nous c'est des êtres humains. Pas de machines bien réglées qui vont faire ce qu'on veut. En fait faudrait aller plus loin que ce que vous faites, il faudrait faire de la psychologie de groupe. Votre idée de se rencontrer je la trouve essentielle. En témoignant, en partageant ce qu'on a vécu de pire, on peut aider, on peut s'entraider. Tout ce qui est de l'ordre relationnel. Tout ce qui se passe quand on rencontre une classe. C'est tout ça qui peut aider. Quelle attitude on a vis des élèves, comment on s'adresse à eux. Comment on leur parle, quels mots, quelle voix. Comment on réagit face à eux, comment on fait face. Celui qui venait de HP, il est venu au contact. Je lui avais demandé de faire quelque chose, de changer d'équipe, ça ne lui a pas plu, alors en allant se replacer, il m'a poussé de l'épaule, je n'ai pas bougé, peut être que si j'avais bougé, il m'aurait cassé la figure. Je n'ai pas reculé, et c'est lui qui est parti, je n'ai pas bougé. Bon j'étais un peu pétrifiée, mais je n'ai pas voulu bouger non plus. Sur le coup, je n'ai pas réfléchi, j'ai été moi même, et je ne recule pas devant un élève. Bon, moi je ne savais pas que quand il ne prenait pas ses médicaments il était violent. Mes collègues m'ont dit que j'aurais du me pousser (rires). Enfin, quand il m'a tapé l'épaule, je lui ai dit « Ben, tu fais quoi ? A quoi tu joues ? Qu'est ce que tu cherches ? C'est pas la peine de me frapper ». Sur le coup je n'ai pas réfléchi, mais tous les élèves ont peur de lui et quand ils ont vu que je n'avais pas l'air d'avoir peur, peut être que c'est ça aussi qui les a fait changer, tiens...

22: Comment ça « tiens ? »

G: ben, je n'avais pas pensé à cette possibilité. Que ça aussi ça a du les marquer, Ils ont vu que je m'en sortais même avec lui, enfin avec lui aussi. Mais si j'avais su qu'il était violent, peut être que je me serai sauvée. C'est pour ça qu'il ne faut pas trop dire de choses sur les élèves avant, plus on a de jugements, plus le sien est influencé. Et ce gamin, il est jamais revenu vers moi après. Il a du juger que le test était bon (rires). Et il faisait ce que je lui demandais. On peut se comporter autrement qu'en les agressant. Mais c'est normal, nous même on a peur, donc on agresse. On a peur d'eux, on a peur de ne pas bien faire...forcement

23: Tu as toujours voulu être professeur d'EPS ?

G : Non, j'ai voulu être prof d'anglais, de math... Et l'année de terminale, des collègues de mon père m'ont dit tu devrais faire prof d'EPS. Tu es sportive. Et voilà.

24: Quelle est ton APSA préférentielle?

G : Je n'en ai pas vraiment. Je cours, je fais du vélo et je suis un peu nageuse. Mais j'aime pas le triathlon. Je n'avais avant l'UFRSTAPS jamais touché un ballon, ni une raquette, ni une barre de gym. En fait j'ai tout appris à la fac. Ca, ça me sert, comme je ne savais rien faire, j'étais débutante en tout. Et je me suis posé beaucoup de questions, comment apprendre ça et ça. Ces questions me servent beaucoup avec les élèves, parce qu'elles ne sont pas anciennes, et je m'en sert pour aider les élèves et pour être solidaire de ceux et celles qui sont un peu plus nuls. Je sais par quoi ils passent. Cette année j'ai appris l'ATR à mes élèves, et moi j'ai appris à la fac. Donc je me souviens que c'est difficile et que c'est jouissif de réussir. Je leur dis ça, ce que j'ai ressenti. Les peurs qu'ils ont, je les ai eues. Ca passe bien, à ce niveau là. Comme je n'enseigne que des choses que j'ai vécu en tant que débutante, à part la natation, je pense qu'ils le sentent que je suis de leur côté. On établis des trucs. Je discute avec eux de ce qu'il y a autour du moteur. Des peurs, des principes qui font que ça marche, des difficultés, des muscles dont il faut se servir. De tout ce qui fait que quelqu'un qui ne sait pas peut avoir envie de savoir. Moi j'ai bien aimé savoir maîtriser mon corps, savoir lui faire faire ce que je voulais. Je leur dis ça. Ca marche. Mais dans certaines situations, avec les garçons qui sont bons dans certaines APSA surtout, c'est dur. J'ai plus de mal à les convaincre, ils sont aussi bons que moi, ou meilleurs en foot, ou dans les sports co. Alors j'apprends d'eux. Et ça ils aiment bien aussi ? C'est Igor qui m'a appris, à faire des jongles en foot, des contrôle de la poitrine. Ca ça les a fait rire ; ils sont impressionnés. Ils me disaient « ça va madame ? », je leur disais « oui pourquoi ? ». Faut pas se louper, faut prendre le ballon au dessus de la poitrine, sinon, tu dégustes, mais c'est pas trop dur.

25 : Quel est ton meilleur souvenir avec cette classe ?

G : Ils m'ont fait plein de bons souvenirs après cette leçon. Le dernier. Après le conseil, ils voulaient faire un foot. Je leur dis, ça va, on va déjà en voir à la TV pendant un mois, on va faire balle américaine, au moins la moitié du temps. Alors on commence, je leur explique, et après une heure, je leur propose de changer et de faire foot. Ils me disent « NON NON ? C'est trop bien, on continue. Vous nous faites toujours des trucs trop bien » Ca ça m'a fait plaisir, ses gamins ils n'aiment que le foot. Mais là ils jouent tous à fond, et même les filles, aucun exclu. Et on a commencé par mes règles, je leur ai dit voilà, c'est comme ça, comme ça, comme ça. Et ils écoutaient les consignes. Quand je me souviens de la leçon de tennis de table. Elle devient presque un bon souvenir Enfin non, mais c'est l'écart qui devient agréable. Voir que ça a changé, pour eux, et pour moi. Ils m'ont beaucoup appris sur moi, cette classe. Sur le métier et sur moi, comme personne.

26: c'est peut être ça le vrai apprentissage du métier, en écho aux autres on s'apprend. On apprend de soi. Là, ton apprentissage est radical, mais il est vital, me semble-t-il. Je te remercie

ENTRETIEN 3 GABRIELLE

1: Qu'as tu appris de toi, cette année avec ces élèves de quatrième ?

G : Whaooo ! Beaucoup de choses. Une énorme remise en question sur tout ce que j'avais construit dans mon métier et dans ma conception de la vie. J'avais en tête des choses très archaïques, très normées, des schémas très précis. Sa vie professionnelle d'abord, puis sa vie personnelle, après construire, avancer. Des choses très stéréotypées. J'ai sacrifié des choses par rapport à ça. En fait je me suis dit, tu n'as rien compris à la façon dont marchent les choses. Dans un sens ils m'ont un peu donné une leçon. Ce vers quoi je tendais, mon idéal, j'ai vu ce que c'était, je l'ai palpé grâce à eux, et je me suis rendue compte que ce n'était pas mon idéal. Finalement je m'y suis faite. Je me suis rendue compte que ce qu'on vit ce n'est pas ce qu'on atteint, mais qu'on peut trouver du plaisir quand on recherche ce qu'on cherche à atteindre. Dans mes cours, j'étais

obligée de tout prévoir, et je me suis rendue compte, que non, les élèves sont aléatoires. Du coup, de juste prévoir c'est vain. Il faut être flexible, et ça ce n'était pas moi avant.

2 : Il faut prévoir de ne pas prévoir ?

G : Il faut se donner des lignes de conduites et pas des objectifs. Pas se dire où on veut aller mais comment y aller.

3 : Par exemple ?

G : pour imposer mes règles à la classe, ma voie ça a été les jeux traditionnels, mais je n'avais pas prévu quels jeux. Ce sont eux qui ont choisi ballon prisonnier, moi je voulais balle au but. Quand ça a dit non ! Je ne suis pas restée calée sur mes exigences. S'il fallait passer par ce qu'ils voulaient pour atteindre ce que je voulais, OK ! J'ai dit oui OK. Il a fallu que je fasse la gymnastique, pour changer ce que j'avais prévu en plus de prendre en charge tout ce qu'ils demandent sur le vif. Alors, ça a détourné ma trame, mais j'y suis revenue doucement jusqu'à imposer ce que je voulais. Mais c'est dur, parce que quand on est inexpérimenté, on a besoin de prévoir, on a besoin de faire le prof, de jouer à celui qui assure. Quand il se passe un truc, déjà en ayant préparé on ne sait pas comment réagir, alors si en plus, on a rien prévu, c'est dur-dur. Si on ne prévoit pas d'hypothèses pour imaginer comment ils vont faire, c'est dur. Moi je faisais comme ça, ils m'ont fait changer, on ne sait jamais ce qu'ils vont faire. Même en ouvrant au plus large mes hypothèses, ça rentre pas dedans. En laissant aller, en acceptant qu'ils rentrent pas dans ce qui est prévu, je ne coule pas. Je vois et je réagis, après, quand je reprends la main. Et pour dans la vie maintenant c'est pareil.

4 : Tes élèves ont changé ta façon d'appréhender ta vie ?

G : Ah oui ! Par exemple aujourd'hui je suis devant toi, sans larmes, c'est grâce à eux. Je viens d'apprendre que je ne serai pas dans mon collège l'année prochaine, j'étais TZR mais je ne vais pas être gardée sur le poste où j'avais beaucoup bossé et fait ce qu'il fallait pour les élèves et les autres professeurs, et l'agence immobilière de mon appart m'a téléphoné pour me dire que je n'avais pas le renouvellement du bail. Sans eux, j'aurais été bien abattue.

5 : Ils t'ont appris à être... ?

G : A avoir du recul, à ne pas penser que les choses vont se passer comme on a prévu et qu'il faut faire avec. A avoir du recul en se disant qu'il arrive toujours des choses positives, qu'il faut chercher le bon dans ce qu'on vit parce qu'au début avec eux, je voyais tout en noir, pour moi rien n'allait puisque rien n'allait comme prévu. Je n'arrivais pas à rebondir sur la petite chose de bien, qu'il y a toujours dans les leçons. C'est pour ça que j'ai cherché comment réduire les conflits, parce qu'il me fallait au moins ça de positif. Pas de clash aujourd'hui.

6 : Il y a des cours sans conflits ?

G : Non, jamais, mais il ne fallait pas que j'envenime ou que je n'arrive pas à apaiser. Je me disais aujourd'hui, il y a eu un certain temps de pratique, aujourd'hui j'ai pu faire l'appel en moins de 10 minutes, c'était énorme. Aujourd'hui tel élève a jeté son chewing-gum quand je lui ai demandé. Ça me demandait d'avoir des micros objectifs et pas des grandes idées comme on nous dit. Marche par marche, comme des escaliers, voilà ce que je me disais. Construire petit à petit, sans voir le château à construire, mais en se disant aujourd'hui je pose une pierre. Demain, on verra... Tout envisager en même temps c'est impossible.

7 : En quoi justement ces élèves ont changé ta vision de l'impossible ? L'impossible à tolérer et l'impossible à atteindre ?

G : L'impossible à atteindre, ça il l'ont changé, parce que du coup, moi ça ne semble plus impossible. Enfin, je ne vois plus de choses qui soient impossible dans ce métier. Je suis partie de si bas, et j'ai eu de tels moments de bonheur avec ces mêmes élèves que, ...je me dis il y a forcément une solution. Plus ou moins acceptable, faisable, c'est ça l'impossible au début, c'est que ce que tu vois faisable ce n'est pas acceptable. Ce n'est pas toujours satisfaisant, pas idéal, mais il y a toujours quelque chose de possible. Après impossible à tolérer, ça oui. Ça doit être autour des règles de vie. Bizarrement, je suis devenue beaucoup plus intransigeante sur les règles de base et plus cool sur les règles de l'EPS. Je suis en fait plus intransigeante à long terme, je peux tolérer des entorses à court terme pour arriver à ce que je veux. Pour arriver à un respect mutuel, je peux tolérer des écarts, des paroles un peu fortes, ils partent de loin ces élèves. Et ça, dans quelque manière que ça puisse s'exprimer, je m'y tiens. Je les remets toujours en face de ça par le dialogue. Je leur dis dans le cours et je renforce le clou en tête à tête.

8: Respecter, qu'est ce que c'est ?

G: C'est ne pas nuire, c'est prendre l'autre en compte. C'est faire connaissance avec l'autre et lui donner du crédit. On se connaît, on se respecte. Je connais des choses qu'ils ne savent pas, ils le reconnaissent et me respectent pour ça. Voilà, on ne avait parlé, c'est de la reconnaissance. Le respect, c'est la reconnaissance de l'autre comme il est. Moi, je sais des trucs, eux, ils sont parfois pénibles. On se connaît comme ça. On se respecte à partir de ça. On s'entend comme on est

9: les injures dont tu me parlais, est ce du domaine de l'impossible pour toi ?

G: Non, pas du tout. Si ça devait l'être, je n'aurai pas fait un cours cette année. Je crois que c'est possible de les tolérer. Je te le disais, j'en suis arrivé à en tolérer certaines en fonction du contexte où elles sont dites. Si c'est sous le coup d'une émotion, ça passe, je les tolère. Si c'est pensé, réfléchi, je l'interdis. Pour moi dans l'idéal ce n'est pas tolérable, mais ce n'est pas impossible à tolérer. Se sont eux qui m'ont fait changer là aussi. Avant ce n'était pas possible. Point ! Maintenant c'est flexible en fonction du moment, ça dépend des élèves. Maintenant j'accepte des chose alors qu'elles me semblent pas du tout appropriées, ou normales. Ca reste à bannir, mais je comprends que dans un élan, on puisse les dire. On le fait bien, nous. Eux, c'est encore plus violent, plus vite, plus... mais c'est parce que ce sont des élèves qui sont meurtris. Il n'y a pas à dire, ce qu'ils ont en eux ils ne l'expriment nulle part, il faut bien que ça sorte. Je trouve que c'est mon travail de leur apprendre à ne pas l'exprimer de cette manière là. Ce qu'ils ont en eux, ils peuvent le dire, l'exprimer autrement. Pas forcément avec des mots dont le sens leur passe au dessus.

10: Quelles sont ces « meurtrissures » ?

G: Chacun d'entre eux à des petites, ou grosses meurtrissures. Dans ce collège on a quand même des élèves qui ont été rejetés des autres collèges. On est un établissement nouveau, ils ont mis tous les cas des collèges environnants. Mes quatrièmes, ils sont tous en ...ils ont souvent des blessures au niveau familial. C'est des familles avec des cas de violence, des parents envers eux, du père envers la mère, des familles africaines où, le CPE m'a expliqué ça, les hommes ont plusieurs femmes et il y a une hiérarchie entre les enfants. Certains ont le droit de battre les autres, ils sont callés sur ces valeurs, celles de l'école tombent à plat. Ils n'ont pas l'habitude de l'égalité. Pour eux c'est normal que certains tapent les autres, qu'ils ne soient pas tous au même rang. Et puis ces élèves, ils sont très misogynes. On est considérées comme des moins que rien, par les pères, je l'ai constaté en réunion parents prof, un père ne m'écoutait pas, il me tournait le dos quand je lui parlais. Bon, et encore, En tant que femme prof d'EPS cela dit, on a le beau rôle.

11: c'est-à-dire ?

G: On s'en sort mieux parce qu'on ne rentre pas dans les clichés qu'ils ont des femmes. Je sais que j'ai eu moins de problèmes avec des élèves réputés misogynes que des collègues d'histoire-géo ou d'espagnol. Visiblement, ils doivent trouver un peu plus de masculinité, je ne sais pas, on est sur leur terrain du sport, du physique. Je connais plein de collègues femmes qui réussissent à la jouer autoritaire, macho quoi.

12: Et dans les conflits ? Le fait d'être une femme ?

G: Là oui, c'est différent. On a moins notre mot à dire, pas que les autres professeurs femmes, mais que les professeurs hommes. Une fois, je ne m'en sortais pas avec un élève, mon collègue est arrivé et hop ! Il l'a fait taire, on en parle plus, le gamin il ne bronche pas. Ca ne change pas le problème du gamin, mais c'est reposant (rires). Pourquoi, avec moi, il répond, il n'accepte pas ce que je lui dis et quand c'est mon collègue, il obtempère. Pourquoi ? Ca doit être l'image virile, quelque chose comme ça qui les fait fonctionner.

13: Est-ce que cette différence c'est quelque chose dont on t'a parlé à l'IUFM ? Est ce qu'il y a des recettes qui t'ont servi ?

G: Pas spécialement. En PLC1, on prépare le CAPEPS, c'est que théorique. L'année dernière, en PLC2, non, enfin mes collègues, je te l'ai dit. Cette année...j'ai surtout apprécié de rencontrer d'autres néo-tit comme moi. Les discussions qu'on a eues, pas seulement dans vos groupes de parole, désolée (rires) mais entre nous, au restaurant, en papotant, ça m'a bien aidé. En discutant, je me suis rendue compte qu'on est tous dans la même difficulté. On se sent moins seul. Dans les conseils, j'ai trouvé intéressant ce qu'a dit Françoise Labridy, sur le coup ça a renvoyé à des chose que je sentais, confusément. Mais je ne me souviens pas précisément de ce qu'elle a dit aujourd'hui. Si je me souviens qu'elle avait dit qu'on aurait toujours avantage à parler aux gens. Mais c'est du bon sens, après il faut se le donner en ligne de conduite. Ce n'est pas toujours facile de parler avec un élève pénible. C'est plus simple de l'exclure ou de l'ignorer. Je pense que ce qu'on nous dit à la Fac ou à l'IUFM, ça teint à la personne, au prof qui le dit que ça serve ou pas avec des élèves. S'ils sont eux mêmes persuadés que des éléments théoriques peuvent aider à faire cours, ça marche.

S'ils nous donnent juste des infos pour le CAPES, on l'oublie, ils y mettent moins de motivation, je ne sais pas. Ça doit dépendre de leur expérience personnelle. Quand on a un cours comme ça, c'est un moment privilégié.

14 : est ce que tu te souviens d'un moment privilégié avec tes quatrièmes ?

G: Oui, j'ai une élève qui est plus proche dans cette classe. Un jour elle s'est mise à pleurer dans mon cours, et c'était la deuxième fois. La première fois elle n'avait pas voulu me dire quoi que ce soit, et là, elle s'est confiée. Elle travaille un peu, elle n'est pas très bonne, mais elle se donne. Je trouvais bizarre qu'elle stoppe et je suis allé lui dire de se bouger et elle est tombée en sanglot. Elle m'a dit que dans son groupe de musique ça n'allait pas, enfin une histoire alambiquée comme elles en ont toutes. Elle s'est confiée ça m'a surprise. Mais elle vient souvent discuter à la fin des cours.

15 : Pourquoi cette confiance est le moment privilégié que tu me présentes ?

G: parce que je sais qu'elle n'en a pas parlé aux autres profs. Et ça me semble être la suite de toute l'année. Elle c'était pas pour discuter d'EPS, elle m'échangeait deux mots, sur des banalités, mais en dehors du cours. Ça pouvait laisser penser qu'elle pensait qu'elle pouvait parler quoi. En fait, e qui a permis de lier le contact, c'est ce fameux premier cours d'EPS. Elle ne jouait pas, je suis allé lui demander pourquoi elle ne voulait pas jouer, elle m'a répondu, « moi je m'affiche pas ! ». Je l'ai regardée éberluée, « Madame, j'ai pas envie de m'afficher ». Je ne savais pas ce que voulais dire cette expression. Elle m'explique, je lui dit « d'accord, voila ce qu'on va faire, tu vas jouer avec moi. On va jouer toutes les deux ». Et on a fait des balles. J'ai compris pourquoi elle ne voulait pas se montrer. Elle est très mauvaise en tennis de table. Très très mauvaise. Et à partir de là, alors que je n'avais aucune relation individuelle avec les élèves, parce que c'est comme ça que j'ai fait aussi, j'avais décidé de les considérer comme un groupe, bon ce n'était pas la bonne solution, mais il a fallu que je m'en aperçoive, et bien, j'ai accepté de me rapprocher des élèves. Et elle, malgré cette distance que j'imposais, elle, elle venait me parler. Et dès que j'ai été plus disponible, elle est venue encore plus. Mais ça m'est resté son « je vais pas m'afficher ». Je m'en sers pour ne pas les mettre sous le regard des autres. Et ça me remémore que j'arrive de province et que je ne comprenais pas leur langue.

16 : Tu ressens vraiment un écart de langage entre vous ? Comment t'organises tu par rapport à ça ?

G: ce qu'ils disent est toujours lisible. On comprend toujours implicitement dans le contexte où ils le disent, mais je fais celle qui ne comprend pas, et je leur fais répéter en vrai français. L'autre jour, un me dit « vous les babtou... » Je sais que c'est le verlan de toubab pour dire blancs, mais je veux qu'il s'entende me traiter de blanc. Babtou, c'est caché, ce n'est pas raciste, blanc oui. Ils le savent. Moi, je n'ai pas envie de rentrer dans leur argot, dans le verlan. Déjà, je m'aperçois que mon niveau de langue a beaucoup baissé, si je ne parle pas comme eux, je dois leur parler avec des mots qu'ils connaissent. Je le regrette, parce que même s'il faut se mettre à leur portée, c'est à nous de leur apprendre plus de vocabulaire. Je vois bien qu'ils font exprès de parler comme ça, alors je les reprends. Ils aiment ça en plus, les nouveaux mots, ça les fait mârer. Mais je me dis des fois, là tu n'as pas été bien tu t'es adressée à eux comme ils s'adressent à toi. Ce n'est pas normal (SURMOI). Si toi tu ne les sors pas d'où ils sont, ce n'est pas ceux qu'ils croisent dans la rue qui vont le faire. Je me suis laissée entraînée vers le bas, je ne trouve pas ça bien, enfin je ne m'exprime pas de façon très huppée, mais j'essaye de trouver les mots justes. Eux, le même mot veut dire une grande quantité de choses. Mais c'est toujours dans l'après coup. Un des profs de français leur a dit qu'ils étaient des malappris et pas des mal éduqués, ils étaient scotchés. Il leur a expliqué que leurs parents leur aient donné des notions et qu'il fallait continuer à les apprendre. Qu'en ne les apprenant pas, ils sont malappris. Si on leur faisait tous des leçons sur ce qu'est le mot juste, Et pourquoi on emploie ce mot et pas un autre dans ce cas là, ça, ça contribue à former des citoyens. Plus que les règles. Les hooligans, savent les règles du foot, et ils insultent l'arbitre, je leur dis ça.

17 : Est-ce que tu prends la réaction en contre coup de ton élève, au fil de l'année, comme la conséquence d'une parole ?

G: Non, pas d'une parole, d'un acte pédagogique. Encore que je n'ai pas réfléchi. Je ne savais pas quoi faire dans cette leçon, alors j'ai joué avec celle qui a bien voulu de moi (rires)

18 : Est-ce que tu aurais joué avec un garçon ? Fais tu une différence dans le lien avec tes élèves entre les garçons et les filles ?

G: Je ne sais pas. Ce jour là les garçons ne s'occupaient pas de moi ? Je voyais bien qu'ils me regardaient du coin de l'œil, mais dès que je tentais de nouer un contact, ils se sauvaient. Je t'ai dit. Ce n'est pas la même relation. Avec les filles je suis plus diplomate, pour ne pas les braquer. Quand elles décident de ne rien faire

c'est pour tout le cours. Les garçons sont moins rancuniers, on peut se prendre le bec eu début du cours, comme ils ont envie de pratiquer, ils reviennent. Avec les filles, je sais qu'elles montent toujours des bateaux. « Madame, je suis fatiguée, je suis malade ». Alors je m'oppose pas directement, je lui demande pourquoi ça ne va pas, je l'écoute et je la convainc finalement de faire un petit peu, et finalement, elle font le cours. Je les embringue dans mon cours. Les garçons, ils refusent jamais de pratiquer. Quand, ils font quelque chose de non autorisé, je suis directe. Je leur dis, voila, tu as fait ça, c'est ça. Ils acceptent maintenant.

19: Les filles ne veulent pas et les garçons veulent trop ?

G: Exactement. Je n'ai pas de garçons qui ne veulent pas pratiquer, ils ne veulent pas faire ce que je propose, mais ils veulent faire. Les filles, elles ne veulent pas faire du tout. Je les laisserai à parler tout le cours, elles ne s'ennuieraient pas.

20: Il y a parfois des conflits, des embrouilles entre garçons et filles ?

G: C'est rare. Les garçons, je les sépare, je prends les carnets. Je leur demande pourquoi ils se battent ou s'insultent, et je leur explique que ce n'est pas la meilleure solution. J'essaye d'arrondir les angles, de leur montrer que ça ne valait pas le coup. J'essaye de comprendre sans prendre parti. Mais c'est subjectif. Les filles quand elles se disputent, elles piaillent, elles se mettent à parler de plus en plus fort, on les entend venir. Les garçons, c'est plus rapide, c'est plus vite les poings. Les garçons ça se heurte plus vite que les filles. Les filles ont assez clan, elles sont solidaires contre les garçons, et comme les garçons ne sont pas solidaires, ils savent que si un d'eux s'en prend à une fille, il va avoir toutes les autres sur le dos. Elles se soutiennent. Si elles se disputent avec des filles d'autres classe.

21 : Qu'est ce que tu aimes bien chez ces élèves de quatrième ?

G: leur énergie. Ils sont impressionnants. Quoi qu'ils fassent, ils sont à fond ! Ils ne sont pas volontaires pour tout, mais si on réussi à les emmener vers là où on veut. C'est parti, ça part, ça bouge, il y a de la vie. Ils nous empêchent de nous asseoir sur nos lauriers du concours. Voila, ça va rouler, j'ai pensé à tout, et bien eux, ils vont toujours trouver le petit truc qui fait grain de sable et qui va tout dérégler. Et c'est là qu'on a notre rôle, on n'est pas un pantin qui fait ses cours, on régite par rapport à eux. C'est ça que j'aime bien, c'est de me dire, qu'est ce qu'ils vont me faire aujourd'hui par rapport à ce que j'ai réfléchi ? Est-ce que je rentre dans ce qu'ils attendent, dans ce qu'ils demandent ? Oui, mais pourquoi ? Jusqu'où ? Et ce que je voulais moi ? Pourquoi refuser ce qu'ils attendent ? C'est ça, continuer à penser pour que ça marche et qu'ils rentrent dans ce que j'ai envie qu'ils fassent. Il faut être plus rusée qu'eux. Je les préfère à des élèves bien mous.

22 : Tu disais à propos de ce qu'ils obligent à faire 'il sont des élèves normaux, mais « ils faut des petites précautions ». Tu le disais à propos d'Igor et de celui qui sort de HP

G: Igor, en fait il a grandi dans sa tête au cours de l'année. Il a une sorte de projet, il s'est bien écrasé ; il veut quitter le collège. Ça l'a mobilisé et du coup, faire le malin dans sa classe ce n'était plus si important

23: Ce n'était pas parce que tu avais désamorcé son système. En lui donnant un rôle sérieux, il a trouvé ça intéressant aussi d'être sérieux ?

G: je ne sais pas. Peut être. Mais je ne sais pas comment savoir ça. Je crois qu'il a trouvé sa voie quoi qu'il en soit.

24 : Et l'autre ?

G: Ange ? Lui les précautions c'est, étant donné son imprévisibilité totale, son humeur du jour est totalement im-pré-vi-si-ble, c'était de toujours faire en sorte qu'il y ait une échappatoire Faire en sorte de palier à ce qu'il allait nous faire. Je dis nous, parce que les autres ont été sympas. S'il décidait de jouer, il fallait l'intégrer à une équipe où je savais que les élèves allaient accepter qu'il garde toujours la balle et en fasse n'importe quoi, et s'il décidait de pas jouer, il fallait une équipe qui soit assez forte pour jouer à un de moins sans raller. Sans lui faire sentir qu'il était en trop ou à part. Un jonglage permanent. Il est assez égocentrique, il veut un ballon pour lui, dans son équipe, il fallait deux ballons, sinon, les autres ne jouent pas. Quand il y a un ballon, c'est SON ballon. Comme un petit. Il fallait des élèves ZEN qui devaient attendre qu'il se lasse et aille jouer seul, bon je le lui laissais un peu d'air, sinon, il devient ingérable. Il a une capacité d'attention restreindre. Le challenge, c'était l'intégrer le temps où il pouvait être intégré et après le laisser dans son coin. Là aussi, au début j'avais du mal. C'est vous qui nous aviez donné l'exemple d'une Néotit de l'année dernière qui faisait ça, suis dit de toute façon, il ne fait rien, autant qu'il le fasse avec mon

accord. Il a degré de liberté qui lui permet de ne pas perturber le cours. Sinon, il court dans tout le gymnase en tapant ceux qu'il croise. Pas fort mais, bon... Quand il part dans son délire, je lui dit "ok, je t'ai vu, ...et c'est tout (rires). C'est vrai qu'est ce que je peux lui dire ? Mais bon des fois ça le calme ;

25 : Tu as déjà eu envie d'abandonner pendant un cours ou après,

G: Pendant jamais. Ni au collège, mai en rentrant à la maison le soir, je me disais que je n'étais pas faite pour ça, que ça ne me plaisait pas, que j'allais arrêter. Et là, ce sont mes proches qui m'ont soutenue. Ils m'ont dit « tu as toujours voulu faire ça, c'est normal que ce soit difficile au début avec des élèves comme ça, tu verras, ça va changer »

26: Tu leur as dit à tes élèves ce désespoir ?

G: JAMAIS ! Enfin si, à la fin de l'année, je leur ai dit en avril, mai, à un moment où ils se sont mis à redéconner. Ils s'étaient relâchés, je les ai fait s'asseoir. Je leur ai dit ; « écoutez ! Vous avez fait beaucoup de progrès, au début de l'année c'était impossible de travailler avec vous, vous vous souvenez ? Vous m'en avez fait voir de toutes les couleurs. Je ne sais pas ce que vous en pensez, mais nous passons des moments agréables ensemble, et là, vous recommencez à faire n'importe quoi. Comme au début de l'année. Vous êtes vous amusés pendant ce cours ? Avez-vous pris du plaisir ? Moi non, je n'ai fait que vous réprimander. Je ne sais pas ce que vous en pensez, sur quelle voie voulez vous continuer ? ». Je crois que ça les a fait réfléchir, ils n'ont rien dit, ils se sont regardés.

27: Aucun n'a dit quoi que ce soit ?

G: Non. Pas en public, dans cette classe, les élèves ne parlent pas au prof devant les autres. Après ils viennent me voir. « Madame, ça se passe bien, vous savez on est content », mais devant toute la classe, au moment d'un règlement de compte. C'est trop pour eux. Mais je ne suis pas sûre qu'un seul prof leur ait dit « vous avez progressé », parce qu'ils étaient pénibles dans toutes les matières. Tous les profs étaient contre eux. C'était au retour des vacances de pâques. Ils venaient de passer deux semaines, plus les ponts, sans école et ils étaient repartis sur un autre registre à la reprise. C'était comme à la rentrée. Mais on n'avait pas le même rapport et je n'ai pas refais les mêmes erreurs. Je n'ai pas essayé de faire mon cours. J'ai tout de suite stoppé les choses et je les ai mis devant leur comportement.

28 : Ta colocataire a vécu ce genre de chose elle aussi ?

G: Non, elle, elle a serré la vis au début, et prés, à partir de novembre, ça a tout le temps été dur pour elle. Elle était stricte au début et les élèves ont éclaté. Moi ça a été le contraire, ils ont pris tous leurs droits au début et je les ai fait lâcher au fur et à mesure pour qu'ils viennent vers les mines, vers mes règles. Elle ne leur a laissé aucun droit et maintenant, ils se les octroient tous. Moi, il sont dans mon système, elle ils sortent du sien. Je ne sais pas comment dire.

29 : Peut être que ta grand trouvaille c'est ça. C'est d'être parti de ce qu'ils te demandaient. De les « respecter » comme tu dis en tant qu'adolescents qui rentrent de vacances et qui n'ont plus les codes. Je crois que la confiance qu'ils t'ont donné, c'est une forme de remerciement pour les avoir entendus, pour les avoir acceptés tels qu'ils étaient. C'est ta curiosité qui a gagné la classe « voyons voir ce que vous êtes ? Voyons ce qu'on peut faire ensemble ? ». Est-ce que tu penses que cette façon de faire, partir de ce que proposent les élèves pour petit à petit reposer de l'exigence du prof, ce pourrait être quelque chose à proposer en IUFM ? Voyons voir le contingent qui arrive et ce qu'on peut faire avec. Penser possible, avec un s, plutôt qu'impossible ?

G: Il faut faire attention avec les recettes. Ca dépend de la personnalité des enseignants. Ca va se voir sur leur tête à certain que laisser les guides aux élèves, c'est pas naturel pour eux. Ils vont peut être tellement paniqués, parce qu'ils le feront consciemment, que ça va se voir.

30 : Tu as fait ça inconsciemment toi ?

G: Non, je l'ai fait bien consciemment, mais j'avais l'aplomb. Je veux dire que ça ne m'ennuie pas de laisser filer le cours. Certains profs arrivent déconfis quand ils se rendent compte qu'ils n'ont pas contrôlé leur cours. Moi je laisse filer mon cours, je ne suis pas déconfite, parce que je le fais consciemment. C'est-à-dire sans culpabilité. Sans se sentir coupable de ne pas avoir fait cours comme on nous a enseigné. Hors des stéréotypes. Mais ça ne vient pas tout de suite. On ne nous apprend pas à l'IUFM qu'on a le droit, on a le droit, de laisser les élèves faire, de voir et d'enchaîner la dessus, de rebondir, de trouver des astuces. Mais ça me revient tout de suite, j'avais eu un cours un peu sur ça en licence. Whaooo, c'est vieux. On nous avait dit

un peu ça. C'était un cours théorique de Patrick Fargier sur anticipation et agir dans l'action en cours. Il nous avait fait réfléchir sur les marges de manœuvre, sur ce qu'on pouvait se donner le droit de ne pas faire. Et bien dis donc, c'est vieux. Il nous disait qu'on pouvait sortir du carcan des situations. Agir dans l'incertitude et prévoir...je ne sais plus. En fait on ne s'en rend pas compte, mais mine de rien, la dedans (elle montre sa tête du doigt) c'est rentré. Les préparations c'est important, mais faut s'en éloigner. C'est peut être ce cours qui m'a aidée, sans y penser, je te l'avoue.

31: Ce qui voudrait dire qu'il est indispensable de ne pas s'en tenir aux préparations

G: Oui, c'est ça, mais pour ça, il faut des élèves comme les miens. Si tu as des élèves modèles, tous gentils, tu ne sais pas que tu ne les prends pas en compte. Parce qu'au fond, ils pensent peut être aussi la même chose. Mais ils n'osent pas. Les miens ne se posent même pas la question de savoir s'ils ont le droit, si c'est interdit ou pas admis. Ils embrayent tout de suite.

32: Je pense que c'est là le rôle fort de l'EPS, permettre d'apprendre un peu de débrayage différé. Pas toujours, pas sur tout. Ce métier est, je crois vital pour ça, essentiellement. Je te remercie

1YF: Bonjour, pourrais tu te présenter ?

MAXIME : Je m'appelle Maxime, j'ai onze ans, je suis de Villeneuve le Roi, mais j'habitais à Thiais avant. Je suis en 6ème « fort de France ». Ma mère c'est un agent d'accueil, on est logé. Mon père travaille à Orly. J'ai un grand frère de 18 ans qui arbitre des matches de foot, qui passe son code et le bac aussi. J'ai aussi une petite sœur de 8 ans. Mes parents sont pas divorcés, on est normaux quoi. J'suis pas très bon à l'école, enfin si mais c'est pas très mon truc. Mais je sais qu'on en a besoin dans la vie. Enfin, ma mère me dit ça, et les profs aussi, moi je veux bien les croire. Moi j'aime surtout les récréés et l'EPS.

2 : Pourquoi tu préfères l'EPS ?

M : Parce que ça permet de se dérouler, de se développer la forme, pour courir, ça sert à se faire du sport avec ses amis, c'est sympa. C'est pas comme le reste de l'école. C'est moins sévère

3 : Et donc l'école, tu trouves ça comment ?

M : Embêtant. Même si ça va me servir, je trouve pas ça bien maintenant. Etre assis à écouter une professeur, c'est de la perte de temps, même si ça dépend des professeurs, mais y'en a où c'est très chiant, quoi, pardon, mais c'est vrai. Je trouve que même si il faut le faire pour plus tard, c'est ennuyant. Mais bon, ça peut sortir de la misère, moi je suis pas dans la misère, mais ça peut améliorer la vie un peu on va dire. Un métier valable, avec de l'argent

4 : Et si tu n'allais pas à l'école, tu ferais quoi ?

M : Je sais pas...je serai dehors, avec mes amis, on s'amuserait. Mais mes amis c'est ceux de l'école, alors pour les voir, il faudrait quand même que je vienne de toute façon. On devrait pouvoir y aller que quand on a envie et avec les profs qu'on veut. Et surtout on devrait pouvoir choisir de sortir du cours quand on en a marre.

5 : Tu en as souvent marre ?

M : Ben oui et non ; j'ai pas envie de sortir mais des fois j'ai envie de bouger, de parler avec mes amis ou quoi. C'est pour ça que je ne suis pas très bon. Je me donne pas au fond de moi même. Je travaille pas vraiment, je sais pas très bien à quoi ça sert de vouloir faire mieux que les autres. En plus des fois je suis énervé contre plusieurs professeurs, alors je veux pas travailler pour eux, pour leur faire plaisir. Je sais que ça les embête que je ne travaille pas, mais c'est eux qui m'ont énervé.

6 : Ca voudrait dire que tu ne travailles qu'avec les professeurs qui ne t'énervent pas ?

M : ben oui, c'est normal, quand t'aimes bien, un professeur, tu veux bien travailler parce que tu sais qu'il sera content si t'es bon élève, on va dire. Oui, mais des fois ils sont vraiment stupides, ils te disputent pour des choses stupides. Des fois tu te lèves pour demander une règle, ou pour une faute d'orthographe, et ils te disputent, c'est stupide. On me vire de cours pour ça, alors je suis pas content, et après j'ai plus envie de travailler. Tu peux pas travailler pour quelqu'un que t'aimes pas, c'est normal.

7 : Tu trouve que tu as des bons profs ?

M : Ca va oui

8 : C'est quoi un bon prof ?

M : C'est quelqu'un qui n'est pas toujours sur mon dos. Qui n'est pas strictement derrière toi pour te dire ça, ça, ça. Qui ne crie pas après tout le monde. Y'en a on dirait qu'ils ne savent que nous crier dessus. Un bon prof c'est quelqu'un qui peut être à la fois sympa et méchant, mais pas que méchant, juste quand on désobéit ou qu'on fait des bêtises. Il peut aussi être gentil quand tout se passe bien. Mais quand je demande juste un stylo à ma camarade, si elle est méchante pour ça, ça va pas. Pour le contrôle de math, je vais demander un équerre à mon camarade, elle me dit « t'as un point en moins maxime, parce que tu t'es levé ». Ca ça me déplait, c'est méchant. Je l'ai pas dérangé.

9 : que veut ce professeur, que tu demandes pour te lever ?

M : Voilà oui, mais cette prof c'est celle qui nous fait le pire attendre. On dirait qu'elle le fait exprès pour qu'on attende. On dirait qu'elle nous met de côté, qu'elle ne fait pas attention à moi. Et ça énerve, alors après on répond et on veut plus travailler avec elle, si elle veut pas qu'on travaille, moi non plus.

10 : Et un bon élève c'est quoi ?

M : Quelqu'un qui ne râle pas, qui travaille, qui écoute. Qui ne fait pas de bêtise, qui rigole quand il faut ou dans la cour seulement. Quelqu'un qui s'habille cool, pas racaille. Qui obéit.

11 : et toi tu es bon élève ?

M : si on dit par rapport à ce que j'ai dit, non. Mais je suis pas stupide, je comprends quand le prof explique, mais j'aime pas apprendre et faire des exercices, je préfère jouer au foot.

12 : Ce matin, tu t'es fait renvoyer pour une faute d'orthographe ?

M : Oui, ce matin à huit heures

13 : Dis donc, les professeurs sont sévères ici, tu fais une faute et on te renvoie ?

M : Non, c'est pas ça. Mais la prof avait fait une faute, alors je me suis moqué d'elle et elle m'a viré. Mais des fois elle, elle se moque de nous quand on fait des fautes, mais nous c'est normal, on est des élèves. Elle elle est professeur, faut pas qu'elle fasse de faute. Mais elle a pas d'humour quand c'est elle, elle est juste beaucoup sévère. Et si on veut lui parler à la fin du cours pour lui dire pourquoi on a fait ça ça ou ça, elle écoute pas

14 : Tu voulais lui dire quoi ?

M : Savoir pourquoi j'ai été exclu, lui dire pourquoi j'avais rigolé, tout ça quoi. Lui dire que c'est stupide, que c'est juste une blague. Elle a pas mis de « e » à mon prénom, je lui ai dit qu'elle savait pas écrire. Elle m'a dit que j'avais pas à répondre, t'es pas la pour te moquer de moi, que j'étais là pour écouter son cours. Voilà c'est tout. Alors moi ça m'a déplu, et j'ai arrêté de travailler. Pourquoi je vais faire ce qu'elle veut si elle me respecte pas. Alors elle m'a exclu.

15 : Tu travailles pour le prof ?

M : Non, non, je travaille pour moi, pour mes parents surtout. Mais ils sont cool, ils savent bien que si je fais ça, j'ai raison. Mon père me dit que je dois pas me laisser pas respecter.

16 : Ca veut dire qu'il t'encourage à tenir tête aux profs ?

M : Non, mais il comprend, il me dit qu'il était pareil et puis quand j'ai des mots, ils me dit pas trop rien. Ils me disent tu te sers mal de ton intelligence. Comme les profs, ils me disent ça. Moi je crois que non, c'est être intelligent que de savoir quand un prof il a pas le droit de dire des trucs.

17 : Ils disent quoi, vraiment tes parents quand tu es exclu de cours ?

M : ils me punissent quand même, ils disent que c'est pas bien, mais ils comprennent. Ca gueule, ils disent que les profs ont raison, mais je sais qu'ils savent que j'ai raison aussi. Mais c'est pas souvent que je me fais virer.

18 : Ca ne t'arrive pas souvent ce genre de chose ?

M : Non, ce n'est pas rare, enfin non, c'est plutôt rare. Trois fois depuis le début de l'année. Dans ma classe y'en a d'autres qui se font virer pour des choses plus grave. Ils insultent les profs, ils les poussent, ils leur mettent des coups de pression, ils se battent avec d'autres élèves en cours. Moi ça va. C'est que bavardage et insolence, parce que j'aime bien parler avec mes amis et que j'aime pas qu'on me dise des choses fausses qui m'attaquent.

19 : Et en EPS, c'est la même chose ?

M : Non, en EPS ça va, j'aime bien, et le prof quand il me punit, c'est mérité, en général. Il me met des mots, mais j'avoue j'ai fait des bêtises. Mais c'est facile, enfin c'est dur en EPS, t'es tout seul, le prof y te voit pas toujours tout le temps, alors, tu crois que t'es avec tes copains et tu y vas quoi. Mais le prof y te vois et y me met un mot. Mais surtout une fois, je me suis bagarré avec un autre élève et il nous dit « vous êtes deux cons », mais j'aime pas alors je lui ai dit « c'est vous qui êtes con », alors il m'a mis un mot (dans mon carnet de correspondance).

20 : Quelles conséquences, cette insulte ?

M : J'ai été exclu en interne, c'est qu'on te laisse venir au collège, mais tu vas pas en cours et on te garde en étude et on te donne du travail, tu viens mais tu vas pas en cours. C'est moins grave, c'est pas tu restes chez toi et tu fais rien.

21 : Et là tes parents quelle a été leur réaction ?

M : Ils ont été très furieux. J'ai été puni de tout. Pas de TV, pas de sortie, pas de PS2, pas de forfait, enfin tout quoi. Pendant une semaine, même le dimanche. J'étais dégoûté, mais ils ont raison, ma mère elle me disait que je lui faisais honte, mais on doit pas traiter un élève de con, même s'il se bat. J'avais des raisons de me battre, il me pousse, il me tire les cheveux et je peux pas rien faire, non ?

22 : Mais ton professeur, il a peut être dit ça parce qu'il trouve que c'est bête de se battre ?

M : Oui, d'habitude il est gentil, mais moi j'avais eu mal au début, quand il m'a poussé. Et puis j'ai été tenu et je pouvais rien faire, alors après quand on m'a lâché, je me suis battu. Il a pas réellement raison, même si c'est bête de se battre, des fois on est obligé sinon on te respecte pas. C'est comme ça. Après on dit que t'es lâche, que t'as peur. Un prof ça peut faire des reproches à un élève, mais l'insulter non.

23 : C'est la première fois que tu te battais ? C'est quelque chose que tu aimes ?

M : En cours oui, mais sinon non. C'est normal ici. Ça commence par des insultes et si l'autre continue plus fort, ça commence tu te bats. Mais ça dure pas trop. Parce que c'est souvent quelqu'un que tu connais. Moi j'aime pas beaucoup me battre, mais j'aime pas me faire marcher dessus. Quand la personne qui m'insulte elle est plus grande ou plus forte, je me tais, mais quand je crois que je peux la battre, alors je me bats. C'est pas un jeu, mais un peu. Quand on me parle mal, ça me déplaît et j'y vais.

24 : Tes parents disent quoi quand tu te bats ?

M : Ils le savent pas. Saut quand tu te fais déchirer un truc, ou à l'école parce qu'il y a un mot. Je préfère pas leur dire, même quand je perds.

25 : Il n'y a pas d'autres solutions que de se battre ?

M : Si, y'a les paroles, mais c'est des insultes, alors on aime pas ça et faut faire taire l'autre. Souvent quand on est énervé, on peut pas s'écouter. Le plus souvent on se sépare, on se bat pas. Mais c'est toujours moi qui choisi de me battre, on m'a déjà pas respecté, mais c'était un grand, enfin un troisième. Alors, comme il était plus fort, j'ai lâché l'affaire. C'est cette solution qu'il faut faire. Quand on est sur de perdre, il faut pas se battre, sinon, il faut pas se laisser traiter. Mais c'est les jeunes qui se battent. Normalement les adultes se battent pas, ou alors c'est rare. Je sais pas dire d'autre solution.

Les solutions, parfois, elles sont plus dures à dire qu'à trouver. Je crois pas qu'on soit obligé de les dire, peur être qu'elles vont venir, un peu toutes seules. Je te remercie

Entretien 2 « MAXIME »

1 : Bonjour, qu'en as-tu pensé de notre conversation de l'autre fois ?

M : Que c'était bien car je ne parle pas souvent de moi comme ça...et vous parler ça m'a changé...

2 : Changé c'est à dire ?

M : Ben j'ai pas l'habitude de parler de moi avec un Monsieur comme vous qui m'écoute sans rien dire que c'est mal et tout ce que je fais. C'est pas tous les jours qu'un adulte me demande de me dire, me pose ses questions pour savoir ça et ça, pour savoir pourquoi, pour avoir mon avis. Ça m'a pas changé moi mais ça a changé de d'habitude, les adultes ils me disent toujours « voila t'as fait ça ou ça, c'est pas bien », mais ils veulent jamais m'entendre me dire pourquoi ça ou ça ou ça c'est passé

3 : Qu'est ce que tu as trouvé bien dans le fait de me parler,

M : de pouvoir m'exprimer comme ça, tranquille, entre nous, je sais pas comment dire, vous m'avez dit que ce serait pas pour le principal ou le CPE ou un journal, alors ça va. Et puis j'aime bien donner mon avis. Je trouve pas qu'on peut donner assez son avis dans le collège. Ou alors c'est des profs qui te forcent, quand t'as pas envie, sur des sujets qui te plaisent pas trop. Normalement j'aime pas forcément de parler comme ça. Enfin des fois, quand c'est moi qui veux.

4 : A quel moment tu aurais envie de dire quelque chose à quelqu'un ?

M : Quand je fais des bêtises. Pour expliquer la faute que j'ai faite. Enfin pourquoi, que c'est pas que de ma faute, que...voilà

5 : *voilà quoi ?*

M : ben que c'est comme ça que des fois on peut pas s'empêcher et qu'après on sait bien que fallait pas, mais que ça va trop vite. Monsieur M il me le dit, tu réfléchis avant de faire une bêtise. Moi je sais pas, je peux pas, ça va trop vite. On peut jamais prévoir ce qui va arriver. C'est comme ça.

6 : *Par exemple, quelle était la dernière bêtise que tu as faite et après laquelle tu aurais eu envie de parler ?*

M : Un bagarre. Juste après que vous soyez venu, (sourire) avant le week-end.

7 : *Tu peux me raconter ?*

M : Oui, oui. Je voulais récupérer ma balle chez les CPE, qui me l'avaient confisqué, parce que j'avais joué dans le couloir. Et quand j'ai demandé, un camarade a commencé à me dire, « t'a changé de voix, t'as pris ta voix de petit fils à sa mère, ta voix de gentil », tout ça, à me provoquer quoi. Alors je lui ai répondu que ça le regardait pas et qu'il devait fermer sa bouche, et on est sorti dehors, et il a commencé à me dire « quoi? quoi? quoi? » Il a posé son cartable, ça voulait dire qu'il voulait se battre. Il m'a mis un coup de pression, ça se fait pas. Et on s'est battu, mais comme c'était devant le bureau des CPE, elle m'a vu et elle m'a dit que j'aurai une exclusion. Mais lui aussi. Pendant combien de temps je sais pas. Mais ça va être en externe cette fois.

8 : *Changer de voix ça veut dire quoi ?*

M : comment le dire...je parle pas souvent comme ça avec mes amis, enfin comme je parle avec vous ou avec mes parents. Et là, pour avoir ma balle, j'ai parlé bien, alors il s'est moqué de moi. J'ai fait le sage et lui a remarqué ça et l'a prononcé, et ça m'a déplu.

9 : *Ce qui t'a déplu, c'est qu'il remarque que tu as fait une voix de gentil ?*

M : Disons comme ça. Moi je pense pas, parce que je parle normal, en général. Et là j'avais parlé normal, il avait pas à me dire ça. Et ça a dégénéré. La voix a monté, on a voulu avoir raison tous les deux et voilà. Il voulait pas que je lui dise qu'il avait pas à me dire que j'avais changé de voix. Alors que j'avais raison, il avait tort, j'avais gardé ma voix. Et on s'est battu.

10 : *Et qui a gagné, cette bagarre ?*

M : Disons ex-aequo. Pas de gagnant. C'est souvent comme ça, on est séparé ou on arrête en même temps.

11 : *Quand est on gagnant dans une bagarre ?*

M : Ca dépend. Disons, le premier qui est à terre et qui dit « arrête » ou le premier qui saigne, c'est lui qui a perdu. Moi je me bats pas souvent, enfin pas tous les jours, mais je gagne souvent. Parce que je me bats avec des camarades que je sais que je vais les gagner. Avant de me battre je réfléchis, je vois le physique de la personne, et j'y vais ou pas. Je me dis « il est plus fort que moi » alors je le cherche pas, sinon, s'il est comme moi ou s'il est moins fort, j'y vais.

12 : *Comment tu trouves cette attitude de se battre que contre un adversaire qu'on est sûr de battre ?*

M : Ben c'est malin, enfin je veux dire, c'est un peu intelligent, ça sert à rien de se battre si on est sûr à l'avance de perdre.

13 : *Et si celui qui t'a dit « tu as changé de voix » avait été plus fort que toi, tu te serais battu ?*

M : Non, je me serai pas laissé faire mais je me serai pas battu. Je lui aurai dit qu'est ce que tu dis, tout ça mais c'est tout. J'aurai répondu de quoi je me mêle, c'est pas ton problème, moi je veux ma balle, c'est pas ta balle, je te parle pas de ta voix à toi, tout ça, quoi. J'aurai pas dit de gros mots, enfin d'insulte quoi, enfin sauf si je le connais de ma part et que je sais qu'il m'aurait pas frappé.

14 : *C'est quoi un gros mot qui implique une bagarre ?*

M : Je vais pas vous le dire mais on parle de la mère. Fils de ... on va dire. Ca faut pas le dire sauf si on veut se battre, parce que ça marche à chaque fois, alors quand l'autre est plus fort faut pas dire sur sa mère.

15 : *Et tes parents qu'ont-ils dit pour cette bagarre ? Tu leur as dit ?*

M : Oui à ma mère, je lui ai dit oralement,

16 : C'est quoi « dire oralement » ?

M : ben je lui ai dit comme ça, on en a pas parlé, elle a juste signé mon mot. Elle va le dire à mon père et là on va en parler. Parce qu'ils vont recevoir la convocation pour l'exclusion et ils vont me punir. Mais comme c'est pas trop de ma faute, ils vont pas trop me punir. Je sais pas encore, s'il va trouver que j'ai tort ou pas tort. Si j'ai tort pour lui, il va me punir, sinon non, ça va se régler.

17 : Tu te bats souvent ?, Tu me disais pas tous les jours mais tous les combien ?

M : ben euh, toute les semaines. C'est dur avec les autres de pas se battre. Ici, tout le monde aime se battre entre eux. Alors quand on habite là on est obligé sinon, les autres te disent que t'es un lâche, tout ça. Mais pas à l'école toutes les semaines. A l'école c'est rare parce qu'on est punis. Mais dehors un peu plus souvent. Faut le faire, c'est obligé en quelque sorte.

18 : Et parler de cette bagarre, en quoi ça te change ?

M : Ben parce que j'ai pas l'habitude. On se bat et c'est tout, là je vous dis les raisons tout ça, comme ça on peut bien voir que on avait tort tous les deux, lui de se moquer de moi et moi de me lui répondre. C'est ça qui change dans s'expliquer ce qu'on fait. Enfin, vous l'expliquer pour que ce soit un peu plus clair, c'est pas facile dans une bagarre de savoir qui a vraiment commencé. Là quand je vous le dis, c'est facile, on voit bien que c'est lui qui s'est moqué d'abord. Après j'ai peut être eu tort de le traiter et tout ça mais au début c'est lui, NON ?

19 : Je ne sais pas, peut être qu'on pourrait s'expliquer avant la bagarre ? Se dire que ça se fait pas de se moquer, NON ?

M : Ben, oui, mais c'est dur de s'expliquer quand tout le monde est là, que les autres vous regarde et tout. Ça va vite. Parce que même les grandes personnes, elles font comme ça. Une histoire toute bête de place de parking, mon père il attendait pour une place avec ses warning et un autre lui a pris, alors il est descendu et il lui a dit mais l'autre n'a pas voulu bouger, alors mon père il l'a frappé. Et après il m'a dit qu'il faut pas faire comme ça, mais que l'autre devait respecter sa place de parking, alors si c'est dur pour un adulte, vous voyez pour un enfant c'est dur aussi. C'est toujours comme ça d'abord ça discute et après si les deux ne s'entendent pas, ça se bat. Même les grandes personnes, ici c'est comme ça. Les profs ils le savent pas trop ça qu'on est un peu obligé.

20 : A propos des profs et du collège que crois tu qu'ils pensent de toi ?

M : Je suis connu par mes bêtises dans le collège et par ce que je fais dehors dans la cité. Dehors c'est plus par le foot parce que je suis pas mauvais, enfin ça va. Les profs ils me connaissent tous, ils doivent penser que je suis perturbateur, parce qu'avec moi, les cours se déroulent pas toujours facilement. Pas comme ils voudraient. Mais moi j'aime pas qu'ils croient qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent avec nous, sans qu'on disent qu'on est pas d'accord ou quoi. Mais y'a des fois d'être perturbateur ça va. Mes camarades ils aiment bien, on rigole, quoi. Le mieux c'est quand on est plusieurs à être perturbateurs, comme ça on peut mieux en profiter, le prof il peut pas exclure toute la classe, mais certains élèves, osent pas trop. Moi ça va. Mais c'est pas bien d'être perturbateur. Je le sais bien, mais je suis comme ça.

21 : Tes amis ont ton age, ou tu as des amis plus âgés ?

M : Dans ma classe ils ont un peu mon age, ou ils ont redoublé, mais dehors ils sont plus grands, ils sont en troisième.

22 Et ces amis de troisième, dans leur classe, est ce qu'ils sont perturbateurs ? :

M : Oui et non. C'est-à-dire qu'ils sont perturbateurs si ils ont raison, sinon, ils travaillent, moi j'aime pas trop travailler et je perturbe même si j'ai pas raison. Eux ils s'en moquent des fois de la prof même si elle est méchante, ils travaillent parce que l'école c'est important comme je vous disais. Moi je veux bien croire ça mais je sais pas pourquoi, en vérité.

23 : Qu'est ce que ça veut dire méchante ?

M : Mettre des mots sur le carnet quand il le faut pas. C'est-à-dire quand elle est énervée par les élèves d'avant et toi tu arrives et elle te met un mot pour rien. C'est ça être méchant, se venger sur celui qui a rien fait.

24 : Ca c'est injuste, méchant pour moi c'est celui qui veut faire du mal, non ?

M : Oui, il y a méchant et méchant. Avec les élèves c'est pas méchant vraiment, mais un peu. Cette prof des fois on se demande si elle veut pas me faire du mal. Elle ne met des mots qu'à moi. Ma mère lui a dit qu'elle me persécute, j'ai pas toujours tort ? Bon des fois oui, mais des fois non. Elle, elle fait pas de différence. Une fois il y a eu un vol de trousse et elle a dit c'est toi, elle m'a menacé, alors qu'elle avait aucune preuve. C'est ça méchant. Parce qu'après tous mes camarades ils ont cru que c'était moi. Moi, je vole pas mes camarades.

25 : Alors gentil c'est quoi ?

M : C'est partager avec ses amis quand c'est pas une obligation. C'est ne pas crier pour rien, c'est ne pas être sévère avec certaines personnes mais pas d'autres. Rigoler avec les élèves. Les comprendre leurs raisons et en parler, sans crier. Un prof gentil avec moi, il dirait pas toujours que c'est moi.

26 Mais si j'ai bien lu le cahier de texte et si j'ai bien entendu le CPE, tu es quand même souvent en train de faire des trucs qui ne sont pas vraiment bien ? Tout ce qu'on a vu que tu faisais alors que c'est interdit, ce n'est pas de ta faute ?

M : Voila, ils me le disent tous « tu dis toujours que c'est pas toi ». On s'en prend toujours à moi parce qu'on sait que je suis perturbateur. Quand il y a quelque chose de fait c'est toujours moi, sans savoir pourquoi. C'est un peu normal de dire que c'est pas moi pour éviter d'être puni. Mais quand c'est très très grave, je dis que c'est moi. Mais de toute façon je suis toujours accusé alors il vaut mieux dire que c'est pas moi. Comme ça des fois ça marche et pour une fois où c'est moi et on me fait rien, ça équilibre. Mais quand c'est pas moi, enfin quand c'est pas moi qui ai cherché ou quand je l'ai pas fait exprès, quand ça arrive par malchance, je le dis et je tiens tête aux prof et ça ils aiment pas alors ils sont méchants plus pour moi que pour d'autres. Et ça c'est injuste, c'est méchant quoi. Des fois pour rigoler on fait un truc, comme jouer de la flutte en maths et après je dis c'est pas moi. C'est pas grave ça. Pour moi c'est pas grave.

27 : C'est quoi, très très grave ?

M : Ben j'ai bousculé un élève, je vous l'ai dit, dans le gymnase et il a eu le nez cassé.

28 : Il s'est cassé le nez ou tu lui a cassé le nez ?

M : Ben c'est moi, mais il m'a tiré les cheveux, je me suis débattu et je lui ai mis un coup de tête dans le nez. Là, son nez il était cassé, je pouvais pas dire que c'est pas moi, mais personne à voulu croire que c'était lui qui m'avait provoqué. Alors après son père m'a fait des menaces. On était sur le terrain de foot et il est venu, et il m'a dit « tu t'approches plus de mon fils, si tu reparles à mon fils, c'est fini pour toi ». Mais y'avait mes amis de troisième qui lui on dit qu'il fallait pas qu'il me menace comme ça, et tout. Heureusement que j'avais des grandes personnes de troisième avec moi, il est reparti. Moi j'ai rien dit à mes parents, ça fait balance de demander à son père de vous défendre.

29 : Un élève de troisième c'est une grande personne ?

M : Ils sont plus grands que moi et ils savent ce qu'on a le droit de faire et de dire, des trucs comme ça. Ils m'aiment bien alors ils me défendent, comme mes frères un peu, mon frère il me défend mieux, mais eux ça va franchement.

30 : Pourquoi ils t'aiment bien ces troisièmes ?

M Parce que je fais des bêtises, plus qu'eux, ça les fait rire, alors ils m'aiment bien. On va dire. Mon meilleur ami de troisième il s'appelle Fabien et on rigole bien, on est à demi arabe tous les deux, alors on se comprend, on se parle en arabe et on rigole discret comme ça. Je me moque de lui, il se moque de moi, et on aime bien.

31 : Tu fais des bêtises exprès pour plaire aux troisièmes ?

M : Non, je suis jeune alors autant rigoler et les troisièmes ils aimaient bien rigoler quand ils étaient en sixième, alors ça leur rappelle leur sixième. Y'en a qui faisait plus de bêtises que moi, ils me le racontent. Le problème c'est que des fois les bêtises elles tournent mal. Une fois je voulais jeter une cartouche d'encre ouverte sur un camarade, et je l'ai raté et c'est tombé dans l'œil d'une fille qu'était à coté. Elle a eu mal et de l'encre dans l'œil. J'ai été exclu en interne. Ça par exemple, c'est pas trop de ma faute. Bon la cartouche d'accord, mais l'œil de la fille c'est pas de ma faute. Ça les profs ils s'en foutent. Ils savent jamais la raison, ou ils croient toujours que ce qu'ils voient ou ils entendent c'est le début. Mais c'est plutôt souvent la fin, enfin la suite quoi.

32 : Est ce qu'on peut faire autre chose que des bêtises ? Est ce qu'on peut faire autrement ?

M : Sûrement, mais moi je m'occupe de ça moi ! Je rigole au moins, parce que des fois c'est un peu dur ici. On a pas grand-chose à faire. L'école ça m'ennuie. Comme ça tout le monde me connaît, même les profs que j'ai pas en cours, ils me connaissent. Ils m'appellent dans les couloirs, quand je chante ou quoi. En salle des profs on me connaît archi bien. Moi au début ça m'a étonné.

33 : Et tu étais content d'être connu ?

M : Non, ça m'a choqué de savoir qu'ils s'occupent des élèves qui sont pas dans leur classe. Ils nous fichent un peu. Je me dis que c'est cuit pour l'année prochaine. Même sans m'avoir eu, ils vont commencer l'année en étant sur moi quoi. Ils vont être sévère parce qu'ils savent que je suis bavardeur tout ça... Ils vont être méchant on va dire. Ils vont être énervés sans raison contre moi.

34 : Les profs pensent quoi à ton avis du fait que tu sois souvent en train de faire des bêtises ?

M : Ca les agace. C'est normal mais après ils sont méchants envers moi. Et alors comme ils sont méchants, moi je les énerve encore plus, je me laisse pas faire. Souvent ils m'énervent moi aussi, y'a pas qu'eux qu'ont le droit d'être énervé. Quand ils me mettent des mots, pour me venger je fais pire.

35 : Et tu aimes ça faire en permanence des chose qui impliquent des disputes ou des punitions ?

M : Non, trop pas. Mais les punitions ça va. Ce qui m'ennuie ce sont mes parents, mais ils me punissent quand même pas trop, alors... Je sais bien que ça va me causer des problèmes d'être connu en mal, mais je peux pas m'empêcher d'avoir envie de faire des bêtises

36 : Et est ce que quand on a envie on est obligé de faire ce dont on a envie tout de suite, sans réfléchir avant ?

M : Je sais pas,moi oui. Je vous l'ai dit on a pas le temps de réfléchir. Ca arrive sans contrôle. Parfois, on sent qu'on est pas d'accord avec le prof, avec ce qu'il dit, ou qu'il nous fait, on sait pas quand et pourquoi on veut ou pas, parce que c'est plus fort que nous

37 : Est-ce que tu es différent au collège et chez toi ?

M : Ben oui. Car au collège on fait que des choses qu'on veut pas, on est obligé d'écouter, on peut pas manger, on est obligé de rester assis une heure. Mais pour moi c'est moins difficile parce que je rigole. Mais ceux qui restent tranquilles, ils ont du courage. C'est agaçant à la fin, surtout quand c'est deux heures de français, faut s'appliquer, c'est dur de s'appliquer à bien dire tout le temps pendant deux heures.

38 : Pourquoi on demande aux élèves d'être assis ?

M : (rires) Ben j'sais pas, c'est une drôle de question. C'est comme ça, pour pas qu'ils bougent pendant que le prof parle. Parce qu'ils croient qu'on peut pas bouger et écouter. Moi je peux, enfin pour les trucs pas très très importants. Sinon, faut être assis et bien s'appliquer à écouter. Comme quand on regarde un film, si il nous intéresse pas on parle, on boit, tout ça, et s'il nous intéresse on le regarde bien.

39 : Qu'est ce qu'il faudrait comme formule de cours, pour que cela te plaise bien ?

M : J'sais pas... Si on aurait le droit des chewing-gum. Ça ça énerve quand on te dit de poser ton chewing-gum, tu peux écouter et écrire avec un chewing-gum, non ?

40 : A ton avis pourquoi c'est interdit ?

M J'sais pas, ils veulent pas, c'est la loi. Chez moi mes parents ils veulent, sauf pour manger mais c'est normal. Ça c'est méchant, enfin, injuste, je gêne pas la prof, c'est dans ma bouche, pas dans la sienne. Je mâche pas fort pour faire exprès de faire du bruit, et même en anglais des fois je le pose.

41 : Les profs et les élèves, c'est la même chose ? Ils doivent avoir les mêmes lois ?

M : Ben oui, y'a pas de raison. Mais c'est pas la même chose quand même. Les profs ils sont adultes, ils savent des trucs qu'on sait pas tout ça. Nous on est là pour apprendre et eux pour nous faire apprendre. Le problème c'est que souvent ils veulent nous faire apprendre des choses qu'on veut pas trop apprendre parce que ça nous plait pas, ça nous sert pas trop, même si on sait que ça nous sert plus tard. En plus les profs, ils sont sérieux, ils peuvent rien faire de ce qu'on peut faire. Déjà on est jeune et eux pas et on peut faire des trucs physiques, comme se pousser, jouer au foot, que eux ils peuvent pas trop, enfin à part les profs de sport.

42 : Et dans la relation que tu as avec un prof ou avec un élève, quelles sont les différences ?

M : Relation, ça veut dire quoi exactement,

43 : Ca veut dire les rapports que tu as avec eux, la façon dont tu es avec eux, dont tu leur parles, ce dont tu es avec eux

M : les points communs ou les différences on va dire?

44 : oui

M : Ben eux ils se tolèrent de nous crier dessus alors que nous on peut pas leur répondre, alors qu'avec des élèves on se répond et des fois je vous disais quand l'autre y répond trop, on se bat. On se bat pas avec les profs. Alors on se parle pas trop. Moi, je suis pas pareil avec les profs ou avec mes camarades. Avec les élèves, comment expliquer, on a des points communs, le foot, la game-boy, on parle de trucs qu'on sait. Avec les profs, on parle toujours de trucs que eux seuls y savent, alors c'est moins intéressant. Au bout d'un moment on a plus envie de parler, comment dire, c'est qu'eux qui parlent, et nous non. Avec les profs tu parle que d'histoire géo ou de maths et t'es obligé de les respecter aussi. Même si tu les aimes pas t'es obligé de leur donner du respect.

45 : C'est-à-dire ?

M : ben quand un élève il te dit quelque chose qui te plait pas ou qui t'intéresse pas, tu lui dis « espèce de... tu te calmes » et on parle d'autre chose, ou il s'en va, ou on se bat. Mais là le prof tu dois lui respecter ce qu'il dit. Le respect pour un élève c'est pas pareil tu dois pas le voler, tu dois pas traiter sa mère ou mal parler sur lui quand il est pas là. Les profs, c'est direct pour les respecter tu dois pas leur parler, juste les écouter et écrire. Moi je dis que c'est injuste. Et puis aussi de différence, nous on doit rester assis et la professeur elle peut être assis et debout et nous on peut pas marcher dans la classe comme elle. Mais elle quand elle marche elle est concentrée pourquoi pas nous ?

46 : Et la façon dont tu parles, elle est différente ou identique quand tu parles avec les professeurs ou les élèves ?

M : Là c'est différent. Entre nous tu parles avec tes amis, tu vas pas parler comme avec un prof, si on parle avec un prof comme avec des camarades, des fois y comprend pas. En plus on parle un peu en arabe, alors c'est pire. Si on parle en verlan à la prof, même si on lui dit rien de mal, elle va pas vouloir, elle va nous envoyer au CPE, voila ce qu'elle va faire. Même si on dit un truc juste, elle va nous dire qu'on la respecte pas, tout ça.

47 : Et entre tes parents et les profs, quelles différence de relation tu vois,

M : Mes parents ils me nourrissent et ils me donnent des habits, pas mes profs. Ma mère elle me parle algérien, pas mes profs. Elle sait bien parler français, mais elle aime me parler en arabe. Je parle pas à mes parents comme à mes camarades, j'ai plus de respect. Enfin je respecte mes camarades aussi, mais je sais que eux si je leur dis des mots grossiers, ils s'en fichent, ce qui compte c'est de savoir ce qu'ils veulent dire. Nous, entre nous on sait bien, que certains mots, ça va, les parents ou les profs, ils savent pas, et ils pensent que ce qu'on dit c'est grossiers. Mais franchement ça va, on accepte de se dire des choses parce qu'on sait qu'on s'aime bien, avec mes camarades. Les profs, on les aime pas bien, alors si on leur dit des choses grossières, ils croient que c'est manquer de respect. (Sourire) Bon, mais c'est un peu vrai. Devant mes parents, c'est pareil je parle pas comme ça devant mon père parce qu'il est sévère et si je parle comme ça devant ma mère, elle lui dit et il me punit ou me tape encore plus que si c'était devant lui.

48 : Et si un prof te parlait comme ça tu dirais quoi ?

M Franchement ça me gênerait pas, ça me ferait drôle bien sur mais ça va. Notre entraîneur de foot, il parle comme ça des fois et on sait qu'il nous respecte et on le respecte. C'est pas pareil ce qu'on dit et ce qu'on veut dire. Y'a des gros mots qui veulent rien dire, enfin qui manquent pas de respect et d'autres oui.

49 : Les quels manquent de respect ?

M : Ben, j'ose pas trop parler de ça avec vous, mais ce que je vous disais sur la mère tout ça. Des fois c'est pas des insultes ou des gros mots qui manquent de respect. C'est juste rigoler ou se moquer, ou faire des plaisanteries, qui se moquent. Et moi comme j'aime bien faire des plaisanteries et rigoler, les profs ils trouvent toujours que je leur manque de respect.

50 : Mais tes rigolades, parfois elles sont plus que ça, quand tu casses un nez, quand tu te bats, quand tu perturbes les cours en traitant tes camarades de sale juif ou de sale pute. Essaie de m'expliquer, parce que je en comprends pas pourquoi tu fais ça ? C'est juste pour rigoler

M : Oui. Mais je vous l'ai dit, c'est pas souvent moi qui commence, moi je réponds toujours, mais je commence pas toujours, au contraire. Le problème c'est qu'on peut pas régler ça avec des mots ou avec des mots pas d'insulte. Si j'avais dit sale juif, c'est parce qu'il voulait qu'on arrête de parler en arabe. On lui parlait pas à lui. Même le prof il disait rien. En plus on se dit souvent sale juif ou sale noir ou sale arabe, pour rire entre nous, ça va. C'est le prof qu'a dit que c'était raciste et tout moi je trouve pas.

51 : Et tes amis de troisième, ton copain Frank, ils se bat aussi ?

M : Non, depuis qu'il fait de la boxe, il se bat pas.

52 : Et toi, tu n'aurais pas envie de faire de la boxe ?

M : Non, moi j'aime pas trop me battre exprès. Je vous l'ai dit je me bats quand je peux pas faire autrement, y'a des choses qu'on peut pas dire sinon faut se battre. A la boxe, faut aimer se battre pour rien. Moi je me bats pas pour rien.

53 : Quel sport fais tu ?

M : Du foot en section foot, et du hip-hop à l'amicale.

54 : Et au sport tu fais des bêtises ?

M : Non, là j'aime bien.

55 : Qu'est ce qu'il faudrait pour que tu fasses à l'école comme au foot, c'est à dire que tu ne fasses pas de bêtises ?

M : Ben, que je change. Ça me parait possible mais je sais pas comment. Je sais pas

56 : Quand tu étais au CM2, tu étais pareil ?

M : Pire! Mais c'est parce que mon maître Mr M me détestait, alors des que j'étais là, même sans rein dire, il me criait dessus et me punissait. Il était raciste. Ma mère lui a dit. Un jour par exemple je devais copier 10 fois une poésie que j'avais pas eu le temps d'apprendre et ben, il ma l'a fait refaire 20 fois parce que c'était mal écrit et sale, alors moi je m'en suis foutu et je l'ai pas fait, et il m'a puni et je l'ai toujours pas fait. Je m'en foutais, il pouvait faire ce qu'il voulait, je la faisais plus. Et je suis parti dans la cour, mais il m'a trouvé. Alors il m'a pris et m'a secoué en disant que je l'énervais, qu'il allait me renvoyer. Et ma mère a été convoquée.

57 : Et ?

M : Je l'ai pas refait parce que je l'avais fait pendant toute la récréation. J'avais raison, elle était pas mal écrite. Et j'ai pas été à l'école pendant trois semaines, ma mère elle m'a gardé jusqu'aux vacances. Et après les vacances j'y suis retourné et ça a été. Mais ce prof personne ne l'aimait.

58 : Et au CM1 ?

M : Ca allait. Parce que j'habitais dans le 45, le Loiret. La campagne ça allait, y'avait pas les autres et j'étais jeune. Y'avait pas la cité, toutes les personnes qui perturbent le cours et qui sont là au pied des tours. Moi quand j'ai vu ça, j'ai bien aimé alors je fais comme elles. A la campagne, y'a rien. Y'a pas de centre commercial comme ici

59 : Pourquoi fais tu pareil ?

M : Pour rigoler, pour faire rigoler les autres, parce que si tu fais rien de rigolo, les autres ils te connaissent pas.

60 : Qu'est ce que tu aimes au centre commercial ?

M : Micro mania, j'y vais toujours, je joue à la Play-Station. Je fais des tours avec mes amis. Ma vie c'est pas que des bêtises. Je préfère jouer que m'occuper des autres et faire des bêtises. Mais quand je peux pas jouer, alors je fais des bêtises.

61 : Tes parents, finalement, ils ne sont pas très sévères vis-à-vis de tes bêtises ?

M Non, ça va ils me comprennent.

62 : Là, pour l'exclusion suite à la bagarre, que vont ils faire?

M : Je sais pas. Euh...dans le pire des cas ils peuvent...enfin je peux me prendre une baffa de mon père. C'est pas souvent, que quand c'est grave. Là c'est grave une exclusion en externe.

63 : Tu penses quoi du fait que tes parents soient convoqués souvent pour tes bêtises ?

M : J'aime pas ça. Ca leur plait pas. Y'a que ça qui me plait pas que mes parents soient convoqués, sinon les profs, je m'en fout.

64 : Quel intérêt verrais tu à te calmer, à faire moins de bêtises ?

M : Ben aucun, pour l'instant. Mais je sais que c'est mauvais pour moi, parce que si je continue à être comme ça ben... voila ça va être fichu quoi.

65 : qu'est ce qui va être fichu ?

Maxime : je sais pas, ce qu'il faudrait faire pour être comme il faut...comme veut le prof. Et ma vie d'études tout ça

YF : Essaie de chercher, tu vas peut être trouver une solution, en tous cas, je ne crois pas qu'il faille être comme veut le prof, il faut juste peut être se méfier de ne pas l'empêcher d'être comme lui veut être. je te remercie

Entretien 3 MAXIME

1 : As-tu essayé de penser à ce dont nous avons parlé à la fin de la dernière rencontre ?

M : De ne plus faire de bêtises ? Oui...

2 : Et ?

M: Non! (sourire)

3 : C'est à dire?

M : J'ai été exclu de cours deux fois. Sinon à part ça tout c'est bien passé.

4 : Tu ne t'es pas battu?

M: Non

5 : C'est déjà bien ?

M: Oui, mais y'a rien eu avec quelqu'un. Alors j'ai pas du me battre

6 : mais pourquoi est ce que tu te bats, finalement, au fond de toi, pourquoi est ce que à ton avis tu choisis toujours cette façon la de faire ?

M: C'est comme ça. C'est la seule solution ici ! Je n'y peux rien ! Personne peut savoir pourquoi c'est comme ça. C'est pour tout le monde pareil. Je réfléchis pas à ça, je vous l'ai dit, ça va trop vite, si tu réfléchis tu te fais taper par celui que tu te bats ici.

7 : Pour quelles raisons as-tu été exclu de cours ?

M : En histoire géo, pas d'affaire et, parce que je n'avais pas rendu mon contrôle signé

8 : Ca t'arrive souvent d'oublier tes affaires ?

M : oui

9 : pourquoi ?

Maxime : pace que j'y pense pas, je fais autre chose et j'y pense pas, comme je fais mon cartable le soir, alors le matin j'y pense plus. Là je suis allé faire un foot, alors j'ai pris le même cartable que hier. Mais j'essaie pas de faire exprès.

10 : Il y a des chose que tu essayes de faire exprès ?

Maxime : Ben oui, rigoler, faire rigoler mes amis. Mais les choses, les bêtises, en général c'est toujours pas exprès

11 :Et le contrôle, pourquoi tu ne l'avais pas fait signer ?

Maxime : Trop mauvaise note. Je me serai fait disputer. alors je préfère pas leur faire montrer. Ils aiment pas quand j'ai des 06/20. Ils savent que faut des bonnes notes à l'école.

12 :Tu as eu une mauvaise note pour quelle raison ?

Maxime : J'avais pas appris leçon, parce que j'avais pas eu le temps. On m'avait appelé pour un foot. Le foot ça m'occupe mieux que de réviser mes leçons. Je sais bien qu'il faudrait que je révise mes leçons, mais le foot j'aime bien ça.

13 : Est-ce qu'il y a des choses qui se ressemblent entre le foot et l'histoire géo ?

Maxime : Ben par exemple, y'a la coupe du monde et les équipes elles viennent de partout. Alors la géo ça fait connaître où sont les pays qui jouent contre les autres pays. Sinon...euh...faut réfléchir. Par exemple, faut faire une passe et il faut réfléchir où tu la fait, faut pas la faire derrière ou loin du partenaire. Faut la faire vers quelqu'un qui est disponible devant. En histoire/géo, faut réfléchir avant d'écrire quelque chose et se demander si c'est ça que voudrait le prof. Mais c'est surtout différent les deux choses.

14 : Différent ? C'est-à-dire ?

Maxime : Le foot c'est physique, pas la géographie, et puis le foot ça va vite, et le cours de géo ça va trop lentement. Au foot il faut réagir vite, faire la passe tout de suite. En géo faut réfléchir, sinon la prof elle te dit que tu réponds trop vite, sans réfléchir. Même au foot faut réfléchir, mais vite.

15 : au foot, c'est comme les bagarres, t'as pas le temps de réfléchir ?

Maxime : Voilà, c'est ça. Si on réfléchit, c'est trop tard, on peut plus faire la passe, ou l'autre il vous attaque d'abord. Mais le foot faut réfléchir, les bagarres c'est comme naturel, c'est sans y penser. C'est l'habitude aussi.

16 :Tu m'as dit qu'à chaque fois que tu te battais, que tu avais un problème avec un camarade, c'était eux qui commençaient soit à te provoquer, soit à te parler. C'est toujours comme ça, il y a toujours une bonne raison avant que tu ne fasses quelque chose ?

Maxime : Non ! Mais si, parce que, pourquoi je me battrais tout seul comme ça ? Moi je ne cherche pas la bagarre !, mais si quelqu'un veut se battre, moi j'y vais aussi. Mais souvent, il y a une petite histoire derrière...

17 : Qu'est ce que c'est une petite histoire derrière ?

Maxime : Par exemple un match de foot, je vais vous donner un exemple. Une équipe dit qu'il y a penalty, l'autre non, ça chahute, ça chahute, après y'en a un qui dit tu te tais et ça parle un peu plus sévère, je me tais pas moi. On est obligé de répondre pour être opposé à l'autre. Et après ça suffit plus de parler on se bagarre. Et voilà !

18 : On peut pas en rester à s'opposer à l'autre en parlant ? on peut pas ne pas se battre ? Tu ne peux pas toi ?

Maxime : Si peut être...mais ici quand ça parle, ça parle méchant, alors forcément ...Mais ça dépend quel mots ça vient. Si c'est genre « ferme ta gueule », moi je dis « non je ferme pas ma gueule, tu vas faire quoi ? Qu'est ce qu'il y a ? pourquoi tu veux que je me taise ? ». Mais c'est pas que moi, c'est pour tout le monde en vérité !

(Un autre élève rentre dans la pièce, maxime le prend à témoin)

Maxime : Nabil, en match de foot, quelqu'un te dis ferme ta gueule, tu fais quoi ?

Nabil : je le frappe direct sauf des fois s'il est dans mon équipe, je lui dis « quoi ? quoi ? quoi ? »

Maxime : Voilà, moi je suis comme lui, c'est pas que moi .

19 : Si on revient au camarade à qui tu as cassé le nez d'un coup de boule ? tu as fait ça parce qu'il t'avait tiré les cheveux, mais avant ?

Maxime : Je l'avais poussé, mais il m'avait traité.

20 : Et avant ?

Maxime :

Je lui avais mis un chassé

21 : Un quoi ?

Maxime : Un chassé ! C'est un jeu, il faut réussir à donner un coup de pied dans le mollet d'un autre sans qu'il s'en aperçoive. C'est comme une chiclette, c'est une tape derrière la tête. Sauf qu'avec un chassé, l'autre normalement il tombe à genou et c'est drôle. L'autre y jouait, c'aurait pû être lui qui me l'aurait mis.

22 : Il était d'accord ?

Maxime : Bien sur, c'est pour ça que ça se fait pas. Je lui fais ça, il a pas à me traiter, ou alors, il joue pas. Quand on joue au chassé, on dit rien après.

23 : mais ça doit faire mal ?

Maxime : Oui on va dire, mais pas plus mal qu'un tacle au foot ou une chute en vélo.

24 : Et pour le camarade avec lequel tu t'es battu quand il t'a dit que tu avais parlé différemment de d'habitude ?

Maxime : parce que ça le regarde pas. Ce que je fais ou ce que je dis pas ! Enfin ce que je dis ou ce que je dis pas, ou ce que je fais ou que je fais pas. Il peut m'entendre parler mais il a pas besoin d'intervenir de ma casser. Quand quelqu'un intervient et qu'il fait une erreur, le professeur nous dit pas de remarque. Pareil pour lui quoi.

25 : Tu considères que c'est une erreur cette façon de parler ?

Maxime : Pour lui oui .

26 : Non, pour toi ?

Maxime : Oui mais pas de m'avoir battu. C'est de la défense, c'est pas bien de faire comme lui. C'était pas une erreur de parler comme ça, moi je voulais ma balle, Mme L elle veut qu'on lui parle bien, normal quoi, alors moi je lui parle comme elle veut. Et lui il se moque, c'est ça qu'est une erreur, lui faire montrer en lui disant « Quoi ? Quoi ? Quoi ? » c'est pas une erreur non plus. C'est comme ça. Ça se dit pas « t'as changé de voix ». Ça le regarde pas, enfin, ça le regarde, s'il est là. Mais faut pas faire de commentaires.

27 : Tu sais comment tu lui as parlé à ta prof ?

Maxime : Ben bien. « Madame est ce que je peu récupérer ma balle s'il vous plait ? ». Mais surtout je parle doucement et pas vite pour qu'elle m'apprécie mieux et qu'elle me rende ma balle. Et c'est pas qu'il remarque ça qui m'a pas plus, c'est qu'il me le reproche quoi. Il entend, il entend ! Mais pas de réflexions quoi !

28 : Mais c'est un peu comme une blague, il se moquait un peu de toi, comme ça ?

Maxime : Non Non c'était pas rigolo, je voulais pas rigoler moi. Je voulais ma balle.

29 : Qu'est ce que tu préfères à l'école ?

Maxime : L'EPS maintenant.

30 : Pourquoi maintenant ?

Maxime : Parce que je fais moins de bêtise et Mr W est moins sévère avec moi, alors ça va mieux. Et puis c'est dehors, tu peux courir, t'es pas assis à écouter sur ta chaise.

31 : Quel est ton prof préféré ?

Maxime : Mme L ! Car on va dire qu'elle est bien avec toute la classe. Elle peut être plus gentille avec ceux qui font souvent des bêtises. Elle leur dit s'ils font une bêtise « voila, si tu te tiens tranquille tout le cours, je te mets pas de mot ». Elle parle des nouveautés, des films qui sortent et qui ont un petit rapport avec le français. Les autres profs, ils sont souvent énervés, elle pas souvent. Les autres ils punissent direct... Elle des fois elle est énervée, mais elle punit pas toute la classe.

32 : Qu'est ce qu'il faudrait changer à l'école pour que cela soit mieux

Maxime : les professeurs. !

33 : Est c qu'il y a un prof que n'aimes pas du tout ?

Maxime : tout le temps énervé, tout le temps sévère, tout le temps sur moi ! Même quand je veux donner une réponse, elle veut pas m'écouter. Mais même toute la classe aussi.

34 : Sévère et méchant, c'est la même chose ?

Maxime : oui, je vous ai expliqué, c'est quand on peut rien faire sans se faire crier dessus, même quand ce n'est pas de notre faute, ou quand c'est pas grave. Ça dépend de la méchanceté envers les élèves. Plus on est méchant, plus on est sévère. Voilà .

35 : Te souviens tu d'une fois, où tu aurais pu te battre et gagner facilement et où tu as décidé de ne pas te battre ?

Maxime : Oui, mais c'est parce qu'il ont eu peur, enfin sans me vanter quoi il se sont dégonflés. Un SEGPA l'autre jour, un 13 ans qui me dit je viens te taper, PD tout ça. Il avait des lunettes, et je voulais pas lui casser sans faire exprès, parce que les lunettes, ça coûte cher. Je lui ai juste mis un chassé, super fort et voilà, il a eu mal et il est parti. Ses camarades m'ont dit qu'il a eu peur. Le chassé c'est un jeu, mais on peut se battre avec aussi. Moi je fais du foot en section (sportive) alors je sais les faire forts, et où ça fait mal.

36 : Mais ça, c'est une bagarre ?

Maxime : Si ça c'est une bagarre (sourire), on voit que vous connaissez pas trop les bagarres ici. Alors si ça c'est une bagarre, alors non je me suis jamais pas battu...NON

37 : As tu une amoureuse ?

Maxime : j'en ai eu une

38 : qui ?

Maxime : Une sixième deux

39 : c'est fini ?

Maxime : oui

40 : pourquoi ?

Maxime : Ah c'est ma vie privée je veux pas vous en parler quand même.

41 Ok! C'était comment? :

Maxime : moyen, mais j'aime pas parler de ça avec vous

42 D'accord. Tu me disais que tu as un frère, tu as de bonnes relations avec lui?

Maxime : Oui, oui, ça va. Mais on ne se voit pas trop souvent, il n'est pas souvent à la maison. Il ne traîne pas aux mêmes endroits que moi. On se voyait plus avant.

43 : Avant quoi ?

Maxime : avant qu'on déménage. Quand on était plus petit.

44 : et là, ça se passait bien ? Vous vous battiez des fois ?

Maxime : Oui, on rigolait bien, mais on a sept ans d'écart, alors mon frère, quand on se bat, j'ai aucune chance, il me détruit trop facilement. Enfin, il me fait pas mal, c'est pour rigoler, mais j'ai aucune chance.

45 : Est ce que tu sais pourquoi tes parents on déménagé vers Thiais ?

Maxime : Parce que mon père travaille à Orly et il devait se lever tôt. Alors on s'est rapproché. Pour plus vite qu'il aille. Et puis ma mère elle est gardienne d'un collège et elle a eu des problèmes et on nous a logé ailleurs. On a du changer

45 : Elle a eu des problèmes dans le collège ? avec des élèves ?

Maxime : Non, non ! Avec son principal. Il lui demandait de faire des chose qu'elle avait pas à faire. Alors elle a dit non, « moi je fais pas » ça et voilà elle a été renvoyée, parce que lui il aimait pas qu'elle fasse pas tout ce qu'il lui disait qu'elle fasse. Parce qu'elle a mal au dos, elle a pas assez la force de faire certaines choses et lui il croyait pas.

46 : Tu penses quoi de cet incident ?

Maxime : ben qu'elle a raison ! Si elle peut pas elle peut pas. Y'a qu'elle qui sait si elle a mal ou pas. Il aurait du la croire. Elle le faisait pas exprès, c'est pas une fainéante ma mère. Elle a mal à des vertèbres, je sais pas.

47 : Quel est ton meilleur souvenir du collège ?

Maxime : Une bêtise vous voulez ?

48 : Je ne sais pas, ce dont tu préfères te souvenir ?

Maxime : De la colle glue sur la poignée de ma prof principale. Mais elle a vu la colle et elle a poussé la porte. Mais c'était bien.

49 : Et ton meilleur souvenir qui ne soit pas une bêtise ?

Maxime : Mes camarades, Nabil et Kévin. On est très amis quoi, comme ma famille, je vais chez eux, et eux aussi. Parce que dans mes anciennes années en CM1 et en CM2 on ne m'aimait pas trop à Thiais. Alors quand j'arrivais j'étais pas de la cité, je connaissais personne, et eux ils me disaient, « T'es nouveaux, alors si tu veux être avec nous, faut qu'on te tape ! » Moi, je voulais pas, alors j'avais pas d'ami. Ici, on est tous de la citée et on est tous nouveaux, les sixièmes au collège. Dans mon école. Je disais comment ça on me tape alors je me battais et ils me tapaient pas, mais j'avais pas d'amis. Ici on m'a accepté normalement. On se connaît par la cité.

50 : Et comment es tu devenu ami avec les troisièmes ? Avec Fabrice,

Maxime : Au début de l'année on se faisait frapper par les troisièmes. Même ceux qu'ils connaissaient, ils frappaient tout le mode. Super fort, sur les bras, ou sur les cuisses. Ils nous prenaient à trois dans les toilettes, et là, ils nous frappaient beaucoup. Ils arrivaient en courant et coups de pieds, coups de poings, coups de ceinture, tout ça quoi. Y'en a même un qu'ils ont mis la tête dans les toilettes. On a été bizutés quoi !

51 : Les profs et le principal sont au courant de ça ?

Maxime : ben non, pas vraiment. Ils le font dans les toilettes, discrets. Mais certains le disent en heur de vie de classe. Moi je suis allé voir la CPE parce que j'avais des bleus sur le bras violement, partout là. Et quelqu'un entre guillemets a été balance et a dit que c'est Fabrice qui m'avait tapé. Alors il a été convoqué et elle lui a dit c'est pas bien tout ça, et après il a décidé de devenir mon ami. Et maintenant il me défend tout le temps. Il fait de la boxe et j'ai parlé avec lui. Et maintenant quand je fais une bêtise avec un autre, il lui dit « touche pas à mon frère », mais c'est pas mon frère, c'est comme ça.

52 : Et Mme L que tu aimes bien, tu fais des bêtises dans son cours ?

Maxime : Oui, bien sur. Mais elle sait bien que c'est pas toujours moi. Alors elle est pas méchante. Et elle me dit si tu te tiens tranquille ça ira. C'est pas des bêtises très grave avec elle, ça va, c'est normal.

53 : Et si tu as envie de faire une bêtise grave avec elle ?

Maxime : Ben je la fais pas, je la fais après, avec Mme J ma prof principale, parce que je sais que ça va encore plus l'énerver. Mais comme elle est déjà énervée après moi, je risque pas de me faire crier plus dessus. Avec elle de toute façon, elle est énervée, alors autant faire avec elle qu'avec une autre.

54 : Et en EPS, tu fais des bêtises ?

Maxime : Non, rien de grave, au début de l'année MR W il ne m'aimait pas et moi non plus. Alors j'en faisais, le nez cassé, le cheval, tout ce que je vous ai dit. Franchement maintenant ça va. Ce qu'il nous fait faire j'aime bien, et lui il est sévère mais pas méchant. C'est pas toujours moi qu'il crie dessus, enfin il crie pas dessus, mais qu'il fais des remarques. Mais quand c'est moi, des fois il a raison, c'est moi, alors ça, ça va. Ca dépend des fois.

55 : Est-ce que tu saurais dire pourquoi des fois ça va, tu restes tranquille et des fois tu fais des bêtises ?

Maxime : Non, c'est comme ça, Un cours ça dépend des fois. Des fois, on veut pas faire ce qu'on dit attention, rester tranquille. Mais on sait pas quand et pourquoi on veut pas, parce que c'est plus fort que nous. On n'y peut rien

56 : C'est toi qui fait le plus de bêtise dans la classe ?

Maxime : Non, c'est Nabil que vous avez vu. Il a peur d'aucun prof. Même du principal il lui répond. Son père est mort. Il est encore plus fort que moi en bêtise.

57 : *Tu vois un lien entre la mort de son père et les bêtises ?*

Maxime : Non, je sais pas.

58 : *Est-ce qu'il y a de choses qui te font peur dans l'école ?*

Maxime : L'école on va dire c'est traître. Quand on est dans la cour de récréation, on peut être frappé par un chassé ou une chiquette, ou un petit pont massacreur. Par derrière. Mais c'est pas très violent, mais ça énerve. Même Fabrice des fois, mais lui même s'il me fait mal, on rigole, il m'a tellement défendu avant...il a pas vraiment le droit, mais c'est un jeu alors ça va. Le reste en général, j'ai pas peur des cours mais j'aime pas tellement ça. Je sais pas bien faire l'école, enfin je veux dire, sais pas très bien comment faire pour avoir des bonnes notes et passer en cinquième. Enfin si, il faut que je travaille, mais des fois quand je travaille, j'ai pas des bonnes notes, je fais tout ce qu'elle dit et j'ai eu 06/20. Alors autant pas trop travailler et avoir 05/20

59 : *Pourquoi- a-t-il décidé de devenir ton défenseur après t'avoir massacré le bras ?*

Maxime : Ben c'est un kabyle, comme moi, enfin ma mère. Alors on a des expressions, il va des fois au bled où ma mère elle est née. On est pareil. Il m'entend dire des choses arabes. Il me dit « t'es un vrai arabe » et il aime bien ça. Quand on me frappe, il dit « si tu le refrappe, je t'écrase » et voilà.

60 : *Tu penses que tu vas continuer comme ça l'année prochaine ou que tu vas changer ?*

Maxime : je pense changer. Car je trouve que ça sert à rien, car j'ai fait que des bêtises et j'ai pas travaillé et je vais redoubler, alors je regrette. Si je passe c'est une chance des professeurs, alors si je les ai l'année prochaine, je sais que c'est grâce à eux que je suis en cinquième, alors je vais pas leur faire trop de bêtises.

61 : *Tu as combien de moyenne générale ?*

Maxime : Je sais pas, 06/20, j'ai monté, 08/20 même pas

62 : *Que disent tes parents de tes notes ?*

Maxime : Rien, enfin ça va. Ils sont cool, ils ne disent rien de mes notes, ils savent que je peux faire mieux et que j'ai eu du retard en primaire

63 : *Du retard ? Tu as redoublé ?*

Maxime. Non, non, mais ce maître, je vous ai dit, il m'a fait prendre du retard. Avec lui je n'ai pas appris comme les autres.

64 : *Tu penses pas que tes notes sont dues uniquement à tes bêtises ?*

Maxime : Non, parce que des fois j'essaye de travailler. Et c'est pareil. ...le soir des fois je fais pas mes devoir, je fais trop de foot et tout ça...mais quand j'essaye c'est pareil. Alors autant faire des trucs.

65 : *Jouer à Micromania ?*

Maxime : oui, vous vous rappelez hein !? (grand sourire étonné) C'est drôle. Si je passe, c'est sur que je vais essayer de moins jouer et de travailler. Mais j'aime pas encore trop ça.

66 : *Pourquoi c'est drôle que je me souviens de micro mania ?*

Maxime : parce que pour les profs, c'est pas important. Faut pas leur dire, qu'on y va. Ils disent qu'on ferait mieux de travailler, ils y pensent pas et vous, vous vous en souvenez

67 : *Tu as parlé de ce passage en cinquième avec tes parents ?*

Maxime : Non, ils croient un peu que je vais passer tranquille. Souvent je leur dis pas trop mes notes quand elles sont pas bonnes.

68 : *Et des bêtises, ils savent tout ?*

Maxime : Euh, franchement, non.

69 : *Regarde, j'ai fait la liste de tout ce que tu m'a dit, de ce qu'il y a dans ton carnet d correspondance et du cahier d'appel...(il lit à haute voix),*

Maxime : Euh... (silence) Oui, à part les propos « racial », c'est vrai...C'est trop

70 : *Comment ça trop ?*

Maxime : Ben , pour un petit, ça fait troisième. Je croyais pas autant. Mais je vous l'ai dit, c'est souvent pas moi, je me défends. Les propos « racial », ils m'avaient traité d'arabe avant... mais je savais pas que c'était racial... Etre raciste c'est un truc grave, moi je suis pas raciste, je suis a moitié algérien ...(il relie la liste)...Ca fait beaucoup qui m'a servi juste à rigoler, et que j'aurais pas du faire, je sais bien, mais des fois c'est trop vite qu'on doit faire quelque chose. Dès qu'on l'a fait, je sais qu'il ne fallait pas...mais souvent faut faire comme ça, c'est presque obligé.

71 : Obligé par quoi ?

M : Je sais pas, on doit plus me respecter. Faut juste qu'on me respecte, sinon je peux pas laisser dire des chose sur moi ou sur ma mère... On doit pas croire que je fais tout exprès. Je peux pas faire autrement, mais c'est jamais tout seul, vous avez compris... ? C'est toujours, pas à cause, mais avec des autres, avec les autres. Vous voyez ?

72 : Oui je crois. Cela dit, moi, je ne crois pas que ce soit ne pas se faire respecter par les autres que de s'en tenir aux paroles, au contraire. Je pense que c'est une solution plus facile, comme de ne se faire remarquer que par ses bêtises. On peut être respecté autrement qu'en se battant. Les autres respectent aussi ceux qui ne se battent pas, s'ils ont d'autres qualités. Tu l'as dit, il y a des inconvénients à se battre et à faire des bêtises. Est-ce que le plaisir que ça apporte vaut le coup ? Moi je n'en suis pas sur.

M : Peut être que non... mais ici c'est pas comme ça. Vous connaissez pas ici. Ici c'est dur de faire autrement que se battre mais les bêtises, c'est pour rigoler souvent. Moi j'aime trop rigoler. Les bêtises, c'est agréable, c'est bien mais c'est pas bien. Je sais qu'il faut pas que j'en fasse, mais voilà, j'en fais. (sourire)

YF : Peut être que déjà en me disant que tu sais que tu ne dois pas en faire, c'est un signe que tu peux ne pas en faire. Que tu sais au fond de toi comment t'y prendre. Je te remercie

ENTRETIEN avec les professeurs de MAXIME au COLLEGE JEAN MACE,
MR W PROFESSEUR D'EPS et MME L PROFESSEUR DE FRANÇAIS

YF : Tu peux me dire quelques mots sur Maxime

M W : Il est vraiment bizarre cet élève, il a je ne sais pas quoi qui ne va pas. Il n'est pas comme les autres tout ce que je dis ou fais, ça glisse sur lui. Il ne garde que les points de combat, que les trucs, les réflexions ou les paroles qu'il peut détourner en agressions, ce qu'il appelle des agressions, et il s'en sert pour m'affronter. J'ai tout essayé, d'être sympa, d'être autoritaire, d'être compréhensif, d'être insensible, inattentif à ses bêtises, à ses débordements. Il ne change rien, il est toujours comme le lait sur le feu. Il ne respecte quasiment aucune consigne, écouter, poser son chewing-gum, pas empêcher ses camarades de travailler...Et encore, c'est en EPS que ça se passe le moins mal. Dans les autres matières, il est comme la peste. Tous les professeurs le connaissent, même ceux qui ne l'ont pas en cours. Sa prof principale est au bord de l'implosion. Il n'est qu'en sixième, on se dit « qu'est ce que ça va être en troisième ? »

YF : Quelle est sa réaction quand tu le rappelles à l'ordre ?

M W : Il a deux stratégies, celle qui te culpabilise « M'sieur, c'est juste pour s'amuser, on peut bien s'amuser un peu, c'est pas la prison ici ? On peut rien faire » et celle qui le victimise « Pourquoi c'est toujours moi ? Les autres aussi ils font pareil, comme par hasard c'est à moi que vous dites ça » et n'importe laquelle de mes remarques devient des palabres qui durent des heures où il faut que je me justifie de mes réflexions, alors que je suis persuadé qu'il sait qu'il est en tort. Il a même dit à sa prof principale, que si je le tyrannisais sans cesse, c'est parce que j'étais raciste et parce qu'il était arabe. Tu imagines ? Moi, raciste ? Il ne reconnaît jamais sa faute, enfin sa responsabilité ? L'autre fois il s'est battu avec un camarade et il lui a mis un coup de tête qui lui a cassé le nez. Mais ce n'est pas de sa faute, c'est l'autre qui a commencé en le poussant. Il est victime qui se défend comme il peut, qui ne voulait pas faire « aussi » mal, il m'a dit. Mais, s'il est pire que les autres, il y en a beaucoup des comme lui. On ne sait pas pourquoi, ils sont comme ça, c'est comme ça, faut tenir

YF : Ce qu'il dit sur le fait que tous ses camarades sont dans cette logique, qu'ils sont comme lui est vrai ? C'est le climat de cette classe ?

M W : Non, bien, sur, pas tous, sinon je démissionne ! Mais c'est vrai que dans le dernier cycle en gymnastique, où ils étaient en relative autonomie, je ne voyais plus que lui. J'ai craqué, je l'ai fait s'asseoir et il a rien fait de deux séances. Mais bon, il avait retiré le cheval au moment où son copain prenait son appel pour sauter. Bien sur, il est tombé et tout le monde a ri. Lui, c'est du lourd, il a rackets un de ses copains, en le menaçant de lui casser la figure s'il ne lui donnait pas ses devoirs. Il a caillassé la vitre d'une salle de cours, un Bus de la RATP où il y avait un prof, c'est du sérieux. En allant à la piscine, on passait avec la classe, il y avait des gamins sur le trottoir d'en face et il se met à crier « je vais te tuer sale juif ». J'ai essayé de lui dire que c'était des propos racistes, que c'était passible de prison, je sais pas avec quel effet... Un jour que je l'ai pris par le bras, pour le faire avancer plus vite au retour du collège, il a essayé de se battre avec moi, avec la rengaine habituelle « tu me touches pas enculé, je vais te foncé ». Il a été exclu un jour et il revient comme si de rien n'était. Il reste tranquille un cours et c'est reparti. Je crois que ses parents lui disent rien. On n'a jamais vu le père.

YF : Comment tu t'y prends pour faire face à ça ?

M W : J'ai essayé, c'est ce qui a le mieux marché, enfin un moment, de la prendre à part, en dehors, d'essayer de lui montrer que si, par exemple, moi j'avais retiré le cheval, lui aurait trouvé ça dangereux alors que la réciproque est vraie. Il en convient mais c'est tout. Il ne réalise pas qu'il est en permanence dans l'irresponsable. Il est tout de suite dans l'agression verbale, ou dans la position de victime. Il disait l'autre fois au proviseur que si j'étais tout le temps entrain de le punir, c'est parce que j'étais raciste et qu'il est à moitié algérien...J'ai même envisagé de l'exclure des cours d'EPS par « mesure de sauvegarde », c'est une possibilité dans le règlement intérieur du collège. Il met ses camarades en danger, mais bon, je lui ai dit, il s'est calmé un cours...En fait, il ne reconnaît jamais ses actes. « C'est pas moi, c'est pas de ma faute ». Même pris sur le fait, l'autre jour, il tapait avec une barre de fer sur les tuyaux du chauffage, au risque de les percer, je le vois, il me dit que c'est pas lui, que c'est pour montrer aux autres ce qu'il ne faut pas faire. Il faut re-verbaliser tous ses actes pour qu'il se rende compte que ce n'est pas normal, de lancer le ballon dans le visage de sa camarade, de baisser le pantalon des filles, de taper sans raison la bras d'un autre de toutes ses forces...Pourtant, j'ai essayé de discuter avec lui, je lui ai dit « je sais que tu es un élève qui a des difficultés,

mais je vais t'aider si tu le veux, à changer. Tous les deux, on peut faire en sorte que ça aille mieux pour toi. Mais seul je ne peux rien, comme peut être, seul tu ne peux rien. ».

YF : Tu penses qu'il est seul, ses parents, sont là ? tu les connais, je suppose qu'ils ont été convoqués ?

M W : Bien sur mais c'est encore plus délicat. Le père vient jamais, et la mère nous dit que nous sommes des menteurs, qu'elle connaît bien son fils, qu'il est adorable et que s'il est comme ça, ça doit bien être de notre faute, qu'on s'y prend mal avec lui...dur d'être entendu. Elle dit que son fils respecte ceux qui le respectent, comme elle avec lui. Il la respecte parce qu'elle le respecte. Elle nous reproche de traiter son fils de menteur, presque d'inventer les conneries qui lui sont reprochées pour le renvoyer du collège. En fait elle se voile la face parce qu'elle a démissionné et qu'elle se rend compte que son éducation est ratée quand elle voit tout ce que son « petit » est capable de faire. Tu n'as qu'à lire le carnet de classe ou son carnet de correspondance. Il n'y a pas un jour, et je crois que je n'exagère pas, sans que son nom soit mentionné. Retards sans excuse, pas de matériel, perturbation de cours, refus de faire ce qu'on lui dit, insulter un surveillant, tenir tête à un prof, bagarre avec un camarade, insulte, insultes racistes, enfin antisémitisme, déclenchement d'un « petit pont massacreur », tout quoi...

YF : Un « petit pont massacreur » ?

M W : Il faut, en jouant au foot réussir à faire passer la balle entre les jambes d'un autre, et là, tous ceux qui jouaient tombe à bras raccourcis sur la victime et le rouent de coup de poings, de coups de genoux, de claques. Alors quand ils le font entre eux, entre consentants ça va, mais maintenant les plus grands, font passer une balle à l'improviste entre les jambes des plus jeunes et les tabassent de la même façon. C'est interdit au collège. Celui qui a lancé la balle et ceux qui ont tabassés sont exclus un jour. C'est la même chose que le « goffio » au réfectoire. Quand l'un d'eux fait un rôl, tous doivent vite faire un signe de croix, celui qui l'a fait en dernier, doit recevoir un coup de poing sur l'épaule, donné par celui qui a fait le rôl. Si la victime refuse, tous lui tombent dessus comme au petit pont massacreur...Nous, nous sommes aperçus de ça dans les heures de vie de classe, où les petits sixièmes disaient avoir peur des grands... C'est toujours dans l'entre cours qu'on sait des trucs, souvent après coup des semaines après on apprend qu'un racket a eu lieu.

YF : Et Maxime, il participe au petit pont massacreur ?

M W : ben, oui, il est très dynamique si je peux dire. Il est pour ça très aimé des troisièmes, quand il y a une connerie à faire, ils l'envoient devant, il ne refuse jamais rien, et après eux ils le défendent, ou ils refusent de le « poucaver » (DENONCER). Il a gagné ses galons de terrible sur tous les fronts, auprès des profs, des pions, des élèves de sa classe et des troisièmes. Je n'arrive pas à comprendre. Quand j'essaye de discuter de ça de lui faire comprendre, de lui faire la morale, il me dit « vous êtes pas mon père, c'est pas votre problème ce qui se passe pas dans votre cours ». Il me renvoie rien. Il me fait comprendre que ce n'est pas la peine que je me donne du mal. C'est la première fois que j'en ai un comme ça. J'ai eu des plus durs, des plus violents, mais un aussi chiant, en permanence, sur tous les plans, jamais. Alors t'imagines quand il sera en troisième ?

(Mme L, professeur de français, entre dans la salle. Présentations faites, sujet de la discussion entre W et moi annoncé, elle donne spontanément son avis sur Maxime.)

Mme L : J'ai vraiment eu du mal avec lui, mais je crois que j'ai compris qu'il ne veut absolument pas qu'on le laisse sans s'occuper de lui et qu'il fait tout ça pour attirer notre attention. Alors je lui dis « je 'ai vu, je sais que tu es là, mais il y a d'autres élèves et si tu ne fais que des bêtises, tu les empêches de travailler. Je ne peux pas m'occuper d'eux, alors je vais être obligé de te renvoyer pour pouvoir m'occuper d'eux. Or, moi, je veux m'occuper de tous mes élèves, de toi et d'eux ». je crois qu'il a intégré ça. Mais c'est dur pour lui, on dirait qu'il ne peut pas s'empêcher de faire des conneries, pas graves, mais de ne pas perturber le cours, cela lui est impossible. Je ne crois pas qu'il y ait eu un cours sans que je ne le rappelle à l'ordre. C'est de moins en moins grave, mais c'est toujours aussi fréquent.

ENTRETIEN professeurs DE JEAN MACE 2

YF : Après cette année scolaire, comment avez-vous réussi à vous y prendre avec Maxime ?

M W : On a fait avec. Mais ce n'est que du colmatage. Je sais d'avance qu'il va mal tourner. Il est entouré de plus grands qui sont tous des vrais délinquants. Fr..., il est déjà passé devant le juge pour cambriolage. Ses amis sont dans le deal, dans le vol de voiture, de scooter. Dans le « business ». Il passe en cinquième avec 05/20 de moyenne générale. Il ne va pas suivre. Mais on pense qu'un redoublement ne servirait à rien. Il

n'a pas de bases et il ne travaille pas. Il ne sera pas pris en « quatrième soutien » qui est une classe réservée aux élèves qui montrent de la bonne volonté. En quatrième, il va aller chez un patron, et là, il va se rendre compte que son avenir est pas terrible, pas ce qu'il espérait. Et il va être encore plus terrible. En se disant, perdu pour perdu, autant que le les fasse bien chier... C'est terrible mais c'est tracé. En troisième, il ne viendra plus en cours, comme ses copains qui auront 16 ans. Mais quand il est arrivé en sixième, on savait déjà ça, au bout de trois cours. Pas de bases, impossible d'écouter le prof, pas de motivation pour faire mieux, pas de soutien des parents. On peut rien faire. Je ne sais pas ce qu'on peut faire. Il n'est pas le seul...

Mme L : En plus, il est dans une logique de violence. Avec ses camarades, avec les surveillants. Avec moi, c'est de l'agressivité verbale. C'est pour ça que j'essaye toujours de lui parler calmement. Sur un ton normal. Je ne veux pas qu'il s'adresse à moi comme à ses copains. Il ne doit pas hausser le ton. Je ne réponds pas s'il le fait. Je n'engage pas le dialogue, s'il hausse le ton. Je le regarde sans rien dire, alors il comprend et redescend, et on commence à parler. Parce que quand il commence, il est parti. Je suis déjà intervenue vis-à-vis de surveillants dans la cour. Il les tutoyait, les insultait, il leur parlait comme à des chiens. Il commence par ça. Et une fois qu'il est là dedans, on ne peut plus l'arrêter, il est complètement hystérique. Il s'énerve de plus en plus, ça va crescendo, et il arrive à la violence physique. Quand il s'adresse à moi comme ça, je ne poursuis pas la conversation. Mais comme il est toujours comme ça, l'adulte doit perpétuellement demander de changer de registre, de parler avec un ton normal, avec un volume sonore normal avec un vocabulaire normal. Et ce qui m'inquiète, c'est que plus il est largué en cours, plus il a tendance à faire ça. En cinquième, ça va être pire, et en quatrième encore pire... Il n'a pas d'autre schéma. On peut l'en extraire un peu, mais pas l'en sortir. Il n'en a pas d'autres. Ils sont beaucoup comme ça. Lui c'est celui qui fait le moins de différence entre dedans, l'école et dehors, la cité.

YF : Qu'est ce qui pourrait l'aider à sortir de ce que vous appelez un « schéma » de façon un peu plus structurale, un peu plus définitive ? Que faire pour qu'au moins sa conduite n'empire pas, comme présage M W ?

Mme L : je ne sais pas. Moi je sais que ça va à peu près parce que j'ai créé un lien avec lui. Ça a tenu l'année scolaire. Mais juste dans mon cours, avec moi. Il est odieux ailleurs, je le sais. Ce qui se passe entre nous ne change pas du tout son comportement général.

YF : ce lien repose sur quoi ?

Mme L : Je lui parle franchement, je n'ai jamais rencontré ses parents, je ne l'ai jamais exclu de cours. Je lui ai dit, on règle nos problèmes l'un en face de l'autre. Je m'adresse à toi, je suis franche, je vais tout le temps te dire en face ce qui ne va pas. A chaque fois. Quand on a eu des altercations en classe, je l'ai retenu à la fin du cours contre son gré. Au final de ces discussions, je voulais qu'il avoue que ce que je lui disais en classe, que ce que je faisais, était juste par rapport à sa conduite. Que c'était juste, que ce n'était pas du parti pris contre lui. Que c'était mon travail de dire à un élève quand il ne se comportait pas comme il faut. Que c'est parce que j'aimais mes élèves que je leur disais ça. Que je faisais ça pour lui et pas contre lui. Le but de ces conversations c'était qu'il se rende compte que mes interventions en classe étaient normales et justifiées, et pas persécutrices ou injustes. Qu'il finisse par comprendre et par me dire que j'avais bien fait d'agir comme ça. De le punir, de le gronder. Ça été très dur au début de l'année. Maintenant quand il fait une bêtise, il vient s'expliquer en fin de cours. Il s'excuse pas, mais il tente de m'expliquer pourquoi « c'est pas lui, c'est pas de sa faute ». Moi je lui dis que je ne cherche pas les causes, je constate ce qu'il fait et je réagis par rapport à ça. Tu cries pour empêcher As... de parler ? Je te donne des exercices en plus, comme convenu avec toute la classe depuis le début de l'année. On doit laisser parler les autres, puis après demander la parole et intervenir. L'autre jour il se balançait sur sa chaise de façon vraiment importante, dérangeante, dangereuse on va dire. Je lui demande une fois de stopper. Il le fait. Cinq minutes après, il recommence. Je lui dit de façon sévère « je t'ai dit de ne pas te balancer ». Il me dit, « je ne fais pas grand-chose, c'est pas grave, je vous écoute ». Je lui réponds « Si c'est grave, tu me manques de respect. Je te demande de ne pas te balancer, tu le fais, tu me manques de respect ». Alors il me demande « je vous manque de respect là ? » « oui ! », « bon alors je m'arrête ». Et bien, il ne s'est plus balancé de l'heure. C'était une des plus belles victoires de l'année. (rires) Je me suis dit bon quand même...

YF : Quand même quoi ?

Mme L : Et bien, il écoute ce que je lui dis. OUF ! Mais je ne lui ai pas fait de cadeau. Ces fois ça c'est mal passé. Mais c'est un lien. Je considère que je m'occupe de lui, pas plus que les autres, mais plus souvent que les autres. Je lui ai dit. Je prends le temps de m'occuper de toi, tu dois respecter ce que je te demande, prendre la parole quand je le décide. C'est donnant-donnant. S'il ne respecte pas ça, je le punis et c'est

normal, ce n'est pas de la persécution. S'il fait les choses bien, il n'est pas puni. Il doit se soumettre à la règle que j'ai posée dans ma classe. C'est comme ça pour les autres, et donc c'est aussi comme ça pour lui.

YF : Cette construction, je la trouve intéressante. On ne se soumet pas par rapport à une loi, comme ça, dans l'absolu, par rapport à la loi. On se soumet à ce que pose le professeur. Tu ne te balances pas, pas parce que c'est interdit, mais parce que, moi, ta professeur je te le demande. C'est peut être ça le lien. C'est peut être une solution. Dire la loi et pas représenter La Loi ? Il respecte visiblement pas la loi, mais celui qui dit la loi. En EPS, avec les règles des sports, est ce que ça change est ce que ça se retrouve ces deux niveaux ?

M W : je ne sais pas. Ce qui est sur c'est que pour maxime, il a fallu que je change MES règles. Avant je me disais, il y a une règle, c'est celle de l'institution, la règle de tous, la même pour tous. Au sein de l'école les élèves sont tous à égalité. Même si les élèves ne partent pas des mêmes niveaux sociaux, je voulais leur faire acquérir tous les mêmes règles, donc, la même loi pour tous. Une loi qui me paraissait être la norme. Avec lui j'en suis revenu. Il a fallu adapter, et là...euh...j'ai fait une croix sur un de mes idéaux. J'ai fait le deuil de cette école républicaine qui apporte la même chose à tous, et qui a les mêmes règles pour tous, ce n'est pas possible. Mais au moins en adaptant, j'obtiens une paix sociale, si j'applique à Maxime ce que je pensais être le normal, je suis en guerre avec lui en permanence. Avec cette adaptation, Maxime n'empêche plus les autres de travailler. Il les laisse travailler en paix. Je lui dit ce n'est pas bien de donner une claque à une fille pour rigoler. Il me dit « OK m'sieur, JE m'arrête ! ». Mais je ne lui fais plus la morale, je ne le signale plus, je ne mets plus de mot sur son carnet. S'il arrête dès le premier reproche, il ne se passe rien pour lui. Pour les autres je garde le processus normal, mot, parents, etc. Avec ce système, je peux continuer le cours et avancer. Si je me mets à discuter avec lui, il se met à s'écouter et devant les autres, il peut plus s'arrêter. Il a un rapport à l'autorité qui fait que tout ce qui dépasse la relation individuelle prof/élève, d'individu à individu, c'est pas possible pour lui. Il ne peut pas entendre des choses de l'ordre du général de la morale, du c'est comme ça...Ca le « répulse ».

YF : Le fait que tu ne prennes plus le carnet, que vous ne convoquiez pas les parents, est ce que c'est quelque chose que vous avez trouvé solitairement, dans votre cours, avec lui, ou est ce que c'est quelque chose que vous avez déterminé au sein d'une équipe pédagogique, ensemble ?

Mme L : Non pour ce qui me concerne, je ne savais pas que M W fonctionnait comme ça avec lui. Ce qui est sur c'est que tous les profs en ont ras le bol. Et au contraire, moi je ne fais pas ça qu'avec lui, je le fais avec toutes mes classes.avec lui, il a fallu le dire, le poser comme règle de la relation. Mais c'est implicite avec tous les autres élèves. Ils en vivent les conséquences, lui, il a fallu lui expliquer le dessous des choses. Maxime, ça ne sert à rein de faire intervenir les parents ou l'administration car, ses parents le couvrent, et l'administration l'exclu. Or, comme il n'aime pas venir en cours, et que quand il est exclu, il devient le héros des autres, il n'y a pas de raison qu'il ne recommence pas. Là, quand c'est entre lui et moi, il ne fait pas le malin, il n'est pas défendu par sa mère, il n'est pas adulé par les autres. Les réflexions, je ne lui fais plus devant toute la classe. J'attends la fin du cours. Mais même les gentils, je fais pareil. Mais je crois qu'on a chacun nos caractères et que cette façon de faire ne va pas marcher pour tous les professeurs. Je comprends que tous ne peuvent pas faire ça. Faire des exceptions, certains ne peuvent pas.

YF : je ne crois pas que ce soit faire des exception que de fonctionner en défendant « respecte ce que je dis, en tant que c'est moi qui le dit et pas en tant que c'est la loi que je dis » Si tu respectes ce que je dis tu me respectes plus que tu respectes la loi que je dis. C'est passer du normé au normatif, de l'abstrait à la personne. Cela ne me parait pas faire des exceptions que de dire ça. Même si les seuils de sanctions diffèrent d'un élève à l'autre

Mme L : Peut être mais ce que je pense que les gens ne peuvent pas faire, c'est prendre la responsabilité d'être la loi. Ils sont là pour enseigner en pensant que la loi est déjà acquise. Or, ce n'est pas vrai. La loi, il faut la faire apprendre, comme les reste. Alors des fois, pour ces profs, je parais très dure. Parce que j'interdis beaucoup, je cadre beaucoup, et j'enseigne moins les œuvres intégrales... enfin sur une année je m'y retrouve, mais au début c'est pas de l'enseignement, c'est du cadrage. J'ai une façon de m'exprimer très cool, je parle avec eux de plein de chose d'aujourd'hui qui les intéressent, un peu loin du programme, mais jeJe leur dis quand vous avez ma confiance, ça va, quand vous l'avez trahie, je vérifie tout, je ne vous accorde aucun répit, le contrôle tout. Je ne vous fais plus confiance.

YF : faire confiance, c'est-à-dire ?

Mme L : Et bien je pars du principe qu'ils sont honnêtes, fiables jusqu'à la première petite trahison. Par exemple, j'ai demandé qui n'a pas fait son travail, certains lèvent le doigt, quatre ou cinq. Puis je dis bien, maintenant je ramasse les cahiers pour vérifier. Et Maxime, n'avait pas levé la main et n'avait pas non plus fait leur travail. Là je leur ai dit, je ne suis pas d'accord. Tu es grand tu dois assumer les responsabilités de ce que tu fais ou pas. Ce n'est pas normal que parce que tu mentes, je punisse les autres qui ont eu le courage de dire qu'ils n'avaient pas fait leur travail et que toi qui as menti tu ne sois pas puni. Je ne vais donc punir que toi. En fait en début d'année je leur demande, est ce que vous voulez que je vous traite comme des grands ou comme des bébés ? Les bébés ont leur dit quoi, faire, comment faire, on vérifie, on leur laisse rien décider. Les grands c'est le contraire. Ils sont plus libres, plus autonomes, plus responsables. Bien entendu ils veulent tous être des grands. Alors je leur dis, quand on est grand on assume ses bêtises, ce qu'on ne fait pas ou mal. Un bébé va dire, ce n'est pas moi, c'est pas moi, et il va se mettre à pleurer, ou chercher un moyen de pleurnicher pour trouver une bonne excuse. Pas un grand. Un grand, il s'excuse, et il assume les conséquences de ce qu'on lui reproche, quand c'est justifié. Donc, au début, je suis pointilleuse sur des choses pas hyper importantes, cahier, matériel, devoirs, prise de parole, mais à force...Je leur dis aussi que quand ils ne sont pas d'accord avec moi, ils peuvent me le dire et pas parler dans mon dos. On se dit en face les choses, sans hypocrisie. Bon, c'est radical, mais j'ai besoin que ce soit comme ça sinon, ça m'énerve. Je n'ai pas envie de m'énerver après un élève qui fait quelque chose que je n'aime pas, alors que je ne lui ai pas dit que je n'aimais pas ça. Je leur dis ça aussi, moi je suis franche avec vous.

YF : En fait, cette franchise, c'est que vous leur dites partir du principe qu'ils sont trop petits et trop loin des exigences de l'école pour que les règles de relation à vous et à l'école soient acquises d'emblée ou se déduisent de votre attitude en classe en face d'eux ?

Mme L : Oui, c'est ça. Exactement, mais c'est aussi par principe. Je crois qu'un prof ça doit être franc avec les élèves. Je leur dit, moi au collège, j'aurais aimé que tous mes profs soient comme ça. J'en avais un qui faisait confiance aux élèves, c'est ma mère, qui a été ma prof de français. Et bien, je fais comme ça avec eux, parce que j'ai vécu ce manque de franchise, par ce que j'étais la fille d'une collègue, les autres profs me disait c'est bien, tout va bien, et derrière, pas devant ma mère, ils étaient moins élogieux. Je leur ai dit ça. Alors quand je leur demande de changer dans leurs comportements, ils peuvent me demander de changer des choses dans mon attitude. Si je trouve qu'ils n'ont pas tort, pas qu'ils ont raison, je me change. Je change ma façon de faire. Ce n'est pas toujours évident. Même au niveau pédagogique j'en tiens compte, j'écris plus de choses au tableau. Je ne les dispute pas devant les autres. Ce sont eux qui me l'ont demandé. Voila.

(Interruption...)

YF : Qu'est ce qui différencie Maxime des autres élèves ? En EPS ?

M W : Il s'emporte plus vite que les autres, pour de plus petits motifs. Au moindre truc, la marée monte. Le ton monte tout de suite. Et ses propos et ses actes sont immédiatement plus violents. Mais après, il s'en excuse, et je crois qu'il est sincère. Je discute de ça avec lui à la fin du cours, sinon, les autres s'ennuient et à leur tour font des conneries. J'essaye de lui demander pourquoi il fait ça, ce temps lui laisse l'occasion de se rendre compte de ce qu'il a réalisé. Et c'est dur, parce que, il assume pas toujours et il a échafaudé tout un scénario qui le présente comme la victime, comme celui qui n'a fait que se défendre ou riposter. Mais là, il parle de façon plus posée, le ton est redescendu. La marée est redescendue.

YF : la marée ? C'est-à-dire ?

M W : C'est comme une vague qui l'emporte, je le vois comme ça. Il peut rien y faire. Il monte, et emporte tout ce qu'il y a autour.

Mme L : C'est ça. Il est impulsif et il ne sait pas comment se gérer. Il ne sait pas comment ne pas se faire prendre à son propre jeu. Je le vois à son regard. Des fois je lui jette des regards quand il n'est pas sage. Et je le vois qui change de physionomie, il change d'expression. Normalement quand je lui lance des regards comme ça, il sait ce que je veux dire et il s'arrête. Mais des fois, bon, il arrive déjà énervé. Mais énervé comme les enfants le soir quand ils ont passé l'heure du sommeil. Ils sont fatigués, mais ils sont survoltés et ils ne peuvent plus dormir. Je voyais qu'il se tâtait, je le fais ou je ne le fais pas ? Et ce jour là, il n'a pas pu faire l'effort ? Je l'ai bien vu, sans le dire, il me disait « j'y arrive pas » a rester tranquille. Je le savais en début d'heure, qu'il n'allait pas venir au goûter. Il n'arrivait pas à faire face à ce qui montait. Ça a été retardé parce qu'il sait comment ça se passe avec moi, mais n'empêche, il s'est levé pour aller prendre je ne sais pas quoi sur la table d'un autre, sans demander, et en passant il a donné un coup de pied dans les jambes d'une fille. Je vois bien que même s'il ne me regarde pas, il le fait devant moi, bien en évidence. Il attend ma

réaction. Donc, je lui ai dit, « OK, je t'ai vu, tu enfrens les règles, donc tu es privé de goûter ». Il est devenu vert, il juste dit c'est pas moi, comme d'habitude, mais sans conviction. Il savait bien que c'était juste. Je lui ai dit que ce n'était pas acceptable d'être violent physiquement, qu'un être humain n'a pas à faire comme ça. Ça m'a fait mal au cœur, mais je sais que je ne peux pas déroger à cette règle du donnant-donnant. Mais là, j'ai bien vu qu'il était pris dans un dilemme, je sentais qu'il lutait. Des fois, il part au quart de tour, mais bon, cela n'arrive plus, je le désamorce, même sans rien dire, d'un regard, (*en soulevant un peu les sourcils, l'air surprise et un condescendant*) qui veut dire « ça suffit, tu vas pas commencer à délirer ! ». Il me fait un petit geste, de la main ou de la tête, qui veut dire « OK, j'ai compris, j'arrête ». Mais il peut même être gentil maintenant. L'autre jour, il avait fabriqué un éventail, et comme il faisait très chaud, il s'est mis à m'éventer. C'était mignon, avant jamais il n'aurait fait ça pour un prof, il me disait « ça va madame ? ». Avant, il ne m'aurait pas donné d'air comme ça. Mais ce jour là, j'ai bien vu à son regard qu'il n'allait pas se contrôler. Il avait son petit sourire et là tu sais que c'est foutu. Il avait ce petit sourire qui dit « j'ai trop envie et j'aime ça ». Et rien ne peut l'empêcher. Je ne l'ai pas exclu, mais je l'ai privé de goûter.

YF : Tu vois cette attitude, ce « non retour » en EPS ?

M W : Non, dans le gymnase, il est tout le temps, instantanément dans « je fais la connerie qui me passe par la tête sans réfléchir ». Ils sont déjà en autonomie, ils sont par groupes, ils ne sont pas tout le temps sous mon regard. Il a rien qui l'empêche. Il ne fait pas de différence entre la cour de récréation et le cours d'EPS. Je pars du principe qu'il ne peut pas se contrôler, et je ne lui propose que des situations, des consignes qui le contrôlent. Enfin qui ne lui laissent que peu d'espace pour inventer une bêtise.

Mme L : Ça je le fais aussi. Je ne lui laisse pas ramener son cahier/classeur chez lui. Ça ne sert à rien de toute façon, il ne révise pas. Donc, je lui donne en début de cours, il colle ses textes, il copie le cours et il me le rend à la fin de l'heure, comme ça je corrige, je rectifie. C'est le seul pour qui je fais ça. C'est comme toi, je ne lui laisse pas l'occasion de faire les choses de travers. Pour qu'il révise, je lui donne les jours où on se revoit le lendemain. Il me le rend dès que le cours commence, et quand il faut commencer à noter, je lui redonne. Le fait de venir me demander son cahier, d'avoir demandé s'il pouvait venir le chercher, de retourner à sa place, ça crée des habitudes qui lui permettent de se déplacer et de savoir que le cours a commencé. Une sorte de rituel, pour lui l'entrée dans la salle de classe, ça ne veut pas dire que c'est un cours. Il faut plus, moi j'ai trouvé ça. Ça marche avec lui, avec d'autres c'est différent. Même s'il arrive en retard, qu'il ne colle pas tout, il prend à peu près ses cours. C'est loin d'être parfait, mais il est plus scolaire.

YF : Vous avez posé devant toute la classe, le fait qu'il avait droit à un traitement différent des autres ? Vous avez symboliquement marqué cette singularisation ?

M W : Moi je ne l'ai pas fait, parce que au sein de la classe, il y a 4 ou 5 gamins qui sont comme lui, lui c'est le pire, le plus radical, le plus récidiviste, mais les autres de temps en temps, chacun leur tour, ils sont capables du même genre de comportement. J'ai eu peu d'énoncer des règles spéciales pour Maxime, et pas pour les autres. Ils m'auraient inmanquablement dit « quoi, M'sieur lui il a pas de mot et nous on a un mot ? Quoi ? Lui, il peur ne pas s'asseoir quand vous donnez les consignes et nous on doit ? C'est injuste ! Nous on vous démonte le gymnase ! Pour vous montrer qu'on est aussi capable que lui de faire des conneries, de faire des trucs aussi dingues que lui. Je n'ai pas pris ce risque. Ça c'est fait de façon discrète, les autres ne sont pas dupes, mais c'est pas officiel. Déjà, je renonçais à un de mes idéaux, l'égalité, alors je n'allais pas l'annoncer à toute la classe. Liberté Égalité fraternité, j'y tiens avec ces gamins, je leur dis. L'égalité c'est les mêmes règles pour tous, la liberté, c'est le droit de penser différemment des autres en respectant pour autant les autres, et fraternité, c'est le fait de considérer les autres comme des frères pour peu qu'on se donne la peine de les connaître, on le vérifie. Même des sixièmes, ils comprennent ça. En instaurant le fait que les règles ne soient pas les mêmes pour tous, qu'elles ne soient pas respectées pareillement pour tous, il y a une idée d'injustice qui apparaîtrait très vite. Le seul truc peut être où j'ai accepté une singularisation, c'est quand H en quatrième m'a dit « Monsieur, en début de cours, je vous donne mon carnet, et comme ça si je fais une connerie, vous la marquez tout de suite. » il vient en cours, il me donne son carnet, et bon, je dois dire que depuis qu'il a proposé ça, il se tient plus pénard qu'auparavant. Enfin, il fait rien de « signalable ». je sais pas pourquoi, il a fait ça.

YF : Peut être qu'il faudrait leur parler de la notion d'équité. Et du fait que ce ne sont pas les mêmes règles pour tous mais que pour chacun, il s'agit de respecter la même chose. De respecter la même chose, mais pas de la même façon, pas avec les mêmes normes, tant que la fraternité, ce respect de l'autre dont vous parlez,

n'est pas mise à mal. La liberté conditionnée, si on peut dire. Conditionné par ce que chacun peut supporter en lui et par ce que chacun peut faire supporter aux autres

M W : le problème, c'est que les autres élèves, ils sont dans cette logique. Il leur faut moins de rappel à l'ordre, on peut leur tolérer plus de chose, parce que quand on dit leur prénom, avec un ton un peu sévère, ils disent « oui M'sieur, je sais, je sais, j'arrête M'sieur ». Maxime, tu lui fais la même réflexion, il te dit : « Quoi ? Qu'est ce que j'ai fait ? Pourquoi, moi ? J'ai rien fait ? ». On dirait qu'il a pas de conscience de ce qui est bien est mal, ou alors qu'il fait exprès de franchir les limites pour que tu lui cries dessus. Je ne sais pas. ...Vraiment...Mais si je dis aux autres, vous je vous rappelle à l'ordre, mais lui je le laisse faire, là ça détruit le cours. Ils ne vont pas comprendre. Je crois qu'ils vont franchir le pas et devenir comme lui sans auto censure. Sans conscience de ce qu'il ne faut pas faire. Ils vont se dire, « s'il n'y a pas de sanction, nous aussi, on va faire les pires conneries ». Parce que ces trois ou quatre, ils sont fiers quand ils font ce qu'il faut. Ils me le disent, « vous avez vu Monsieur ? On a été sages aujourd'hui, on n'a pas fait d'infraction ! ». On est parti sur cette image du code de la route et des infractions. En fait j'ai les mêmes exigences de respect du contrat collectif pour tous, mais cela se fait de différentes façons, avec différents niveaux d'exigence. Mais eux, ils ont le sentiment que c'est pareil pour tous. Que c'est juste.

Mme L : Moi, je n'ai pas instauré cette symbolisation de la différence parce que maxime est orgueilleux. Il ne voudrait pas que tout le monde sache qu'il est traité à part. S'il se montre, c'est parce qu'il n'y arrive pas mais aussi, parce qu'il fait son show. Il choisit l'image qu'il veut donner de lui, aussi bien pour moi que pour les autres. Il ne voudrait pas que les autres comprennent que des fois il ne peut pas se contrôler. Je n'ai pas instauré de traitement particulier, au vu et su de tous. Je l'ai fait mais en tête à tête. Je lui ai dit, « Tu vas me dire si tu es d'accord, mais je crois que ce qui te pose problème c'est que tu ne peux pas rester deux heures assis ». C'est un problème physique. Il a été très heureux. Il m'a dit « OUI !!!! C'est trop dur !!! » Avec soulagement. En voulant dire « enfin quelqu'un qui me comprend, qui comprend ce que je vis. J'ai bien remarqué que tu n'y arrives pas, le problème c'est que tu ne peux pas te lever sans cesse et sans raison, donc, tu vas te lever mais pour quelque chose d'utile. Tu me fais un signe quand tu sens que c'est plus possible, et tu vas essayer le tableau, tu vas chercher un dictionnaire, mais tu reviens te rasseoir. Et voila. Tu n'interromps pas le cours, tu ne déranges pas les autres mais tu peux te dégourdir. Je ne veux pas qu'il sorte du cours, mais voila. Alors, je ne l'ai pas dit à tous, mais tous le constatent et ils l'acceptent, parce qu'au moins il ne les dérange plus. Il faut essayer de trouver des trucs qui montrent qu'on prend soin d'eux, qu'on ne les considère pas comme des élèves anonymes, qu'on sait ce qu'ils sont en tant qu'individu. Ce n'aurait pas été judicieux de le dire devant tout le monde, ça l'aurait mis en porte à faux, et il me l'aurait fait savoir.

YF : Est-ce que vous avez tenté de partir de ce qu'il voulait faire ? De ce qu'il pouvait faire ? Au lieu de l'amener vers vos normes, de partir des siennes ?

M W : Non, je ne suis jamais parti de son point ...de ses possibilités. Parfois, j'accepte de partir de ce qu'il demande, foot. Quand il a été à peu près sage dans une autre activité, le foot, c'est la récompense, la cerise sur le gâteau. Il répond à mon attente, je réponds à sa demande. Mais c'est sans but moteur, sans but d'apprentissage, c'est une récompense, un délassement. Ou si, l'autre fois, il me disait, on fait toujours des trucs nuls. Alors je leur ai proposé de la pelote basque, du hockey sur gazon. Mais même dans ces activités qui l'excitent, qui lui plaisent, après quelques instants de concentration, il trouve le moyen de faire des trucs pas acceptables. Il cherche toujours à pervertir les règles, à contourner le règlement. A tricher. Ça gâche vite la nouveauté.

Mme L : Moi, je ne le fais pas parce qu'on pourrait faire ça s'il y en avait qu'un qui était perturbé. Là, W le disait, ils sont quatre ou cinq. Et si on fait pour un, on fait pour tous, et leur perturbation, elle n'arrive pas en même temps et pas pour les mêmes raisons. Pas dans les mêmes contextes. Ils ont leurs trucs, un peut se lever, l'autre a sa table a coté de moi, l'autre peut dessiner. En fait, pour moi l'égalité c'est de s'adresser au moins une fois à chacun d'eux pendant le cours. Je m'y oblige, et l'équité c'est de trouver des trucs individuels, pour chacun pour les ramener vers le groupe. Pour les recoller ou les empêcher de se décoller du groupe. Il faut qu'ils fassent corps, s'ils sont avec les autres, si on est ensemble, ils se tiennent correctement. S'ils divaguent, s'ils repartent dans leurs lubies perso, ils sont durs à rattraper. Alors, ils ont leurs petits arrangements. Celui qui a sa table a coté de moi, au début c'était une punition, il est a coté de moi, il fait face aux élèves. Je l'ai remis avec les autres il n'y a pas longtemps, parce qu'il se tenait mieux. Et puis la semaine dernière, il m'a demandé « madame, est ce que je peux revenir comme avant, à coté de vous ? ». J'ai dit OK. Parce que je sais que pour lui, c'est comme maxime, ça y est c'est fait.

YF : C'est quoi ce « c'est fait, ce ça y est » ? Qu'est ce qui est fait, qu'est ce qui y est ?

Mme L : Il me respecte. Je pense que c'est ça. Quand il vient me voir il m'estime. Parce qu'en début d'année, on avait eu de sérieuses altercations. Un matin, j'arrivais au collège et j'entends dans mon dos à l'entrée : « je ne vous aime pas, sale madame ! ». Pas très fort, mais suffisamment fort pour que j'entende. Je me suis dit j'entends ou j'entends pas ? J'entends ! Je me suis retournée, je l'ai vu, je suis allée vers lui, je lui ai dit « pardon ? », il ne faisait pas son fier du tout. « Non, non, rien, rien ». « Répète moi ce que tu as dit ! Maintenant, face à moi ! » Il l'a répété. Je lui ai dit, « Maxime, il me semble que souvent tu n'es pas un élève modèle que souvent tu n'apprends pas tes leçons, tu ne fais pas tes devoirs, souvent tu perturbes le cours, que souvent tu n'as pas un comportement agréable et pourtant jamais je ne t'ai dit Maxime, je ne t'aime pas ! Et même si c'était le cas, parce que je te considère en tant qu'individu, je ne te l'aurais pas dit. C'est la différence. J'ai l'élève Maxime qui est pénible et j'ai aussi le petit garçon Maxime. Quand je te dis que tu ne fais pas ce qu'il faut en, classe, quand je te dispute ou quand je te punis, je m'adresse à l'élève, le petit garçon je le respecte. Si tu ne m'aimes pas c'est ton droit le plus strict, comme le mien c'est de ne pas être obligé d'aimer tous mes élèves. Mais je respecte tous les enfants que j'ai en face de moi et je suis correcte avec eux. Je te demande la même chose. La prochaine fois que j'entends quelque chose comme ça sur moi, ça ira très, très mal ! Il m'a dit excusez moi ! Pour qu'il donne des excuses, c'est que ça a du le toucher, parce qu'il ne s'excuse pas de lui même comme ça. Maintenant, je sais que même s'il fait sans arrêt le petit con, il ne va plus rien faire de grave. C'est ça. Voila.

M W : Moi je ne sais pas ce qu'il aurait fallu faire pour le changer de registre. Je n'ai pas eu de contact comme ça sur un autre plan. Il ne m'a pas laissé être autre chose qu'un prof qui fait le garde chiourme. J'ai essayé de lui parler, gentiment, de lui faire un peu la morale, enfin pas la morale, de lui faire comprendre. De comprendre moi aussi. Je lui ai demandé, en tête à tête, « mais pourquoi tu montes si vite ? Pourquoi tu parles comme ça à un professeur ? Pourquoi tu fais toujours des choses farfelues et dangereuses ? Si je te fais une remarque c'est parce que tu fais des choses qui ne sont pas tolérables, si je te pousse, c'est parce que tu fais exprès de ralentir tout le groupe, et tu m'insultes avec un vocabulaire très grossier. Enculé c'est pas n'importe quoi ? Non ? » Alors il m'a dit « de toute façon vous ne m'aimez pas ». Je lui ai dit je ne suis pas là pour t'aimer, mais pour te transmettre un savoir, des compétences. Pour que tu apprennes. Je te respecte en tant qu'élève de qui j'attends des choses, tu dois faire la même chose. Je ne suis pas là pour être sympa, mais pour te rendre plus intelligent, plus en bonne santé, plus sportif. Il ne faut pas que tu attendes que les professeurs soient gentils, ou qu'ils t'aient, ce ne sont pas les bonnes attentes. Je suis juste avec tout le monde, je vous apprécie tous pareil, mais je ne suis pas là pour vous aimer. Mais par compte, je suis là pour empêcher que tu sois grossier avec les autres, que tu frappes les filles, je leur dois ça. Et si je dois prendre des sanctions contre toi, c'est parce que tu dépasses ce qui est autorisé. Mais n'importe qui ferait ça, il aurait la même sanction. Mais ça n'a rien arrangé cette discussion.

Mme L : Je sais bien ce que tu dis. Mais je crois qu'on est pas su la même attente les élèves et nous. Eux ils veulent qu'on les aime, comme leur maîtresse de CM2, et nous on veut leur faire le programme. C'est là que c'est dur, il faut leur dire que c'est pas parce qu'on ne les aime pas qu'on ne les respecte pas. Je crois.

YF : Je vous remercie

ENTRETIEN 1 « Hanna avec lorenn »

1 : Bonjour, j'aimerais un peu savoir ce qui se passe pour vous en EPS ?

Hanna : En fait j'aime pas ! Bon, mais j'écoute ce qu'on me dit et je fais ce qu'il faut faire. Parce que sinon je reçois un mot ou quoi, mais tellement j'aime pas ça, j'oublie ma tenue parfois, je sais pas comment je fais, parce que j'ai une bonne mémoire, les profs le disent « elle a une bonne mémoire ». Tellement ça compte pas dans l'emploi du temps. Je l'ai écrit mais je l'ai même pas retenu. Les conseils du prof, comment s'étirer, comment faire un échauffement. Ça rentre par là et ça sort par là. J'aime pas du tout ça. Ça me motive pas du tout. En plus comme ça ce qu'il nous dit de faire, on le fait même pas bien. Et quand on se casse le poignet, le prof il ne nous croit même pas. Je suis tombée l'année dernière, j'avais trop mal. Il me croyait pas.

Lorenn : moi ce que je hais en EPS c'est l'endurance parce que je trouve que ça sert à rien, je sais même pas dans quel métier ça peut servir. Peut être ceux qui veulent faire des métiers d'action comme pompier, mais je crois pas que ce soit le cas de tout le monde. En fait le prof y m'a trop découragé. Déjà c'est fatiguant mais lui en plus il nous encourage pas. Si on n'aime pas ça et qu'on peut pas lui faire plaisir c'est nul. C'est vrai des fois on fait des trucs qu'on aime pour le prof quoi. Il nous dit de faire un truc, on aime pas mais on veut bien parce qu'on sait qu'il sera content si on le fait.

2/ Alors, si vous voulez, nous allons aller dans ce sens là. C'est-à-dire que vous allez essayer de me donner des raisons à votre « non amour » de l'EPS. J'ai bien compris que vous n'aimiez pas l'EPS, mais pourquoi vous n'aimez pas ça ?

Hanna : parce que ça sert à rien. On est à l'école pour apprendre des trucs pour notre métier, quand on sera adulte, et là franchement à quoi ça sert ? En plus j'ai peur. Quand on il nous dit de faire un galipette ou quoi, ça peut être grave, on peut se casser quelque chose comme elle. L'autre jour Morane elle s'est cassé le cou, alors lui il dit qu'on n'écoute pas. Moi je dis que c'est lui qui donne des mauvaises consignes. En plus, moi l'année dernière j'ai eu un torticolis, à la nuque, avec une galipette arrière, mais sérieux quoi. J'ai fait des radios et tout, j'ai eu une minerve. Voilà, et cette année je lui ai dit quoi et lui il s'en fout, il dit que je peux y arriver. Mais personnellement j'ai été traumatisée et j'ai plus le courage de recommencer cette figure.

Lorenn : Moi en fait, ce n'est pas que je déteste le sport, moi je fais 6 heures de boxes par semaine, dans un club. Le problème c'est le prof, comme il enseigne. C'est super fatiguant ça course. Mais à la boxe c'est dix fois plus crevant mais le prof y nous motive trop, donc c'est ça que j'aime bien. Le vendredi quand je me dis je vais à la boxe, je suis heureuse, mais le lundi quand je me dis, j'ai sport, j'suis dégoûtée. Mais j'aime pas aussi parce que ça fatigue beaucoup et il nous laisse pas récupérer ? On a le même temps que les garçons, alors forcément, ils sont plus sportif quoi, alors nous on a plus de mal.

Hanna : voilà, c'est ça y voit bien qu'on peut pas faire huit tours, il le sait mais y croit qu'on peut et qu'on veut pas. Moi je sais très bien ce qu'il faut faire, ses huit tours en 5 min 30 là, mais je-peux-pas !

3 : alors vous devez avoir de mauvaises notes en EPS ?

Hanna : moi j'avais 15 l'année dernière, là je crois que je vais même avoir 0. Parce que franchement je vais pas pouvoir faire ce qu'il me demande.

Lorenn : avec un prof comme ça, faut pas essayer de comprendre comment faire pour avoir de bonnes notes, il dit toujours des trucs qu'on comprend même pas.

4 : Finalement, c'est l'EPS ou ce prof que vous n'aimez pas ?

Hanna : c'est bizarre, parce que le prof lui, il est gentil, ça va. On l'a eu en voyage, ça allait, il est bien comme personne. Mais c'est sa façon comme il enseigne qui me fait pas aimer l'EPS. Quand on fait des ateliers par exemple, il nous dit trop pas comment faire, en fait il s'occupe surtout des garçons.

Lorenn : En fait ça va, mais surtout on dépense beaucoup d'énergie, en fait il nous fait nous dépenser beaucoup et après on est fatigué. C'est le matin le cours et après moi je suis fatiguée pour tous les autres cours, pour tout le reste de la journée. Et quand on fait endurance, quand on demande si on peut aller boire, y disait non. Alors on a plus la force de courir et y nous crie dessus. Moi j'aime pas qui soit pas content mais je peux pas faire autant. C'est pour ça aussi que les filles elles se retrouvent toujours les dernières et les garçons y sont toujours les premiers, ce qu'il nous demande c'est des trucs de garçons, alors nous on peut pas faire des trucs comme eux, alors on a des sales notes. Je sais pas ce qu'il veut ce prof, on sait pas quoi penser avec lui

5 : est ce que vous connaissez des garçons qui n'aiment pas l'EPS ?

Hanna : oui mon frère, mais lui il aime pas m'école toute entière, même l'EPS, pourtant les garçons y aiment ça, mais lui il aime rien de l'école. Mais au collège y'en a pas, parce qu'on fait que des activités qu'ils aiment. Endurance, acrogym, foot, c'est que pour eux. On fait pas de danse vous voyez !

Lorenn : l'autre fois avant les vacances, il nous dit, le dernier cours, on va faire une p'tit jeu, on va faire un foot. Pour moi le foot c'est pas un jeu, et je crois c'est pareil pour toutes les autres filles de la classe. Alors on est resté sur les gradins, on les regarde, alors le prof y nous dit « vous voyez, même quand on fait ce que vous voulez vous ne faites rien ». Mais moi et nous quoi, on veut pas faire de foot. on sait qu'on veut pas du foot.

6 : Pourquoi, fait il comme ça ce prof, foot pour les garçons et rien pour vous ?

Hanna : Parce que les garçons ils demandent et s'il veut pas ils l'embrouillent, ils font, pardon, des conneries, alors que nous on fait rien, on dit rien, on est trop gentilles en fait (rires). On devrait faire le bordel, nous aussi.

Lorenn ; Ouais, mais après on se prend un mot et moi ma mère elle me tue !

Hanna : en fait ce prof c'est un embrouilleur. Par exemple on lui demande toujours de faire de la danse. Et il dit toujours, oui, oui, on en fera, au deuxième trimestre, et l'année dernière on n'en a même pas fait, et j'ai une copine qui l'a eu en 6^{ème}, ils n'en ont pas fait non plus.

Lorenn : même pour notre projet danse avec Mme B il a pas voulu qu'on fasse danse. Alors après on voit bien que quoi qu'on fasse c'est lui qui décide, alors on lâche l'affaire.

7 : Et vous voudriez faire quoi comme sport ? De la danse et quoi ?

Lorenn : tout sauf des trucs où il faut courir et sauter. Pas des trucs pas physiques. Pourtant moi j'aime ça, la boxe c'est physique, mais là comme on est avec des garçons, si y'a des trucs physiques, on sait qu'on va être les dernières, ça démoralise quoi. Moi j'adore les sports comme le ping-pong, le badminton, là on joue avec nos amies, avec des joueurs de ton niveau. Mais ça, y veut pas. En fait on veut pas ce qu'il veut c'est ça qui démoralise trop.

Hanna : une fois on a failli faire de la danse mais les garçons y se sont opposés, ils ont dit « c'est un truc de filles et tout » et ils ont réussi à ne pas nous en faire faire. Il les écoute parce qu'il sait que s'il les force, ils vont faire l'enfer quoi. Mais bon, c'est vrai le foot c'est pour tout le monde aussi, mais on peut pas jouer avec eux. Il faudrait que le prof il soit plus dynamique, qu'il nous dise, bon les filles vous allez faire ça, comme ça, autrement quoi. Mais non, rien, il nous laisse dans les gradins. C'est parce que c'est un garçon lui aussi.

8 : Vous avez eu des profs femmes ?

Hanna : AH ouais, Mme H en 6^{ème}, c'était bien, on a fait du rugby, tout ça. On faisait des jeux, on se mettait à quatre pattes, on courrait, franchement on rigolait trop bien avec elle, et même les garçons, y'avait pas de souci, ils aimaient aussi, autant que nous.

Lorenn: On faisait tout le cours et on ne se fatiguait pas. Franchement moi j'aimais bien, mais en 5^{ème}, avec Mr T, j'ai rien compris. On fait que acrogym, foot et endurance, franchement, j'sais pas ! Vous vous trouvez pas que c'est un peu lourd ?

9 : je ne sais pas, mais ce que je me demande c'est, est ce que vous n'aimez pas l'EPS parce que le prof a changé ou parce que vous avez grandi ? Vous aimeriez encore faire des jeux ?

Lorenn : Non, c'est le prof, Mme H, elle faisait son cours en tournant ça comme un jeu, on peut trouver des jeux qui vont pour des 13 / 14 ans, moi j'en ai fait en colo, c'est super. Tous les enfants aiment jouer, on est encore un peu des enfants quand même. Lui il nous fait que travailler, travailler, travailler, on rigole même plus, rien que d'y penser on rigole trop pas. On a rien le doit de dire, ça donne qu'envie de faire des conneries, pardon, quoi, mais c'est vrai.

Hanna : Lui c'est que SES cours, il pourrait nous demander un peu vous voulez faire quoi entre ça, ça et ça à chaque trimestre. Et à la majorité, on choisirait et on tournerait à chaque trimestre. En fait Mme H elle faisait un peu ça, elle nous écoutait, c'est nous qui avions voulu faire du rugby à la place du foot. Elle a bien voulu. Ça fait plaisir de voir que le prof y t'écoute. Même quand t'es petit on t'écoute c'est la vérité, ça fait trop plaisir ? Comme quand on fait des bêtises, quand tu peux t'expliquer, ça fait plaisir. Et puis après aussi,

c'est toi qu'a choisi le sport que tu fais alors tu t'appliques trop pour avoir une bonne note. Et c'est facile, puisque si tu l'as choisi, tu l'aimes bien, quoi.

10 : Dans ce genre de propositions, que pourriez vous envisager d'autres comme solutions pour améliorer la situation en EPS ?

Hanna : Déjà on pourrait faire du basket ou autre chose parce que ça fait deux ans qu'on va toujours dans la même salle et qu'on fait la même chose. Mais on pourra jamais changer avec lui. En fait il dit qu'on est petit et qu'on sait pas ce qu'on veut. C'est pas vrai, moi je sais bien que je veux pas de foot par exemple.

Lorenn : Faudrait que ce soit un adulte qui lui parle, faudrait qu'on demande au principal, et encore, ce prof il est trop bloqué sur ce qui veut quoi.

YF : Mais il y a des filles qui aiment les sports de garçons, j'en connais qui font de la boxe, qui aiment le rugby ?

Hanna : Ah ouais, moi j'aime le rugby, c'est vrai mais je m'amuse quand on en a fait, on faisait des jeux, on s'attrapait, on se plaquait par terre, tout ça quoi. On faisait pas que des équipes et des arbitres et on joue sérieux, là, avec Mme H on savait pas qui gagnait ou quoi, on attrapait le ballon, on se le passait, on courrait, on faisait plein de trucs, on se marrait bien.

Lorenn : C'est comme la boxe c'est dix fois pire que l'endurance, mais moi ça me fatigue moins. Je cours pendant deux heures mais ça me fatigue pas. C'est-à-dire que ça motive même quand on n'y arrive pas, les pompes par exemple, le prof y nous aide parce que les garçons ils y arrivent directement. Au début on fait des pompes de filles et maintenant je sais même faire des pompes de garçons, ça veut bien dire qu'on est pas moins bonnes qu'eux, y faut juste nous dire comment faire, quoi. Avec Mr T on a toujours l'impression qu'on est moins bonnes quoi qu'on fasse et pour lui c'est normal. Ça dégoûte, c'est trop pas normal. C'est juste qu'on n'a pas l'habitude. Mon prof de boxe y me donne l'envie de faire à fond, Mr T non. Moi au début je voulais faire pompier grâce à la boxe, et Mr T il m'a dit « quoi tu peux même pas courir cent mètres et tu veux être pompier ? C'est pas la peine ». Il m'a directement vexée quoi, ça m'a directement abaissée quoi.

Hanna : Voilà ça c'est un exemple de ce qu'il nous prend pas en compte. C'est vrai si elle veut faire pompier, elle a le droit non ?

11 : On peut revenir un peu à ce que vous disiez tout à l'heure, l'EPS ne sert à rien. Or, si on fait faire de l'EPS aux élèves c'est qu'on pense, que ça sert aux élèves, Alors, ça pourrait servir à quoi ?

Lorenn : Moi je crois que ça sert juste à voir si on accepte de faire ce que le prof dit. Un jour il nous a fait courir une demie heure sans arrêt, si on s'arrêtait il prenait le carnet ou nous donnait une heure de colle. Moi je vais jamais courir une demie heure après. C'est bien du chantage non ? Et ça fait deux ans qu'on l'a...Ce qui dégoûte c'est que nos amis qui sont au collège ou dans un autre collège qui sont en quatrième comme moi, ils font pas les mêmes programmes. Il nous dit qu'il est obligé par les programmes, sauf que eux mes amis, ils font pas la même chose. Ils me disent qu'ils font du ping-pong, du badminton alors que nous on fait des trucs trop nuls. Et c'est tout le temps la même chose on change jamais. Il nous dit que l'académie elle lui donne un programme et c'est même pas vrai. L'académie elle serait « relou » si elle demandait que de faire acrogym, foot et endurance.

Hanna : Et en plus le prof au lieu de nous dire faites ça parce que ça va vous servir à ça, il nous dit « si tu fais pas ce que je dis, je te mets une heure de colle ». Franchement ça se fait pas. Moi je trouve comme elle que c'est du chantage. Et puis y'a les jeans. Toutes les filles se sentent mieux en jeans. Y'a pas une fille en jogging, comme les garçons. Alors ils nous dit bon vous allez pas courir comme ça, asseyez vous. Mais c'est bon, nous on veut bien courir en jean, on est bien en jean, on peut courir en jean.

12 : Quand tu fais de la boxe tu es en jean ?

Lorenn : Non, non, je suis en short, mais tout le monde est comme ça. Si on vient en short en EPS, on s'affiche trop. En fait je comprends qu'on soit plus à l'aise en jogging, mais on n'a pas des jeans serrés, on a des pantalons pas jogging mais environ...et là non plus il est pas d'accord. De toute façon on a pas de quoi se changer, alors. Les garçons ils gardent leurs joggings toute la journée, c'est pareil.

Hanna : Toute l'année tu veux dire (rires). Mais c'est pas la tenue qui fait progresser, c'est le prof, lui il enseigne trop bizarrement qu'on soit en jean ou pas on fait pas de progrès avec lui et le pire, c'est qu'on dirait qu'il s'en fout qu'on progresse pas. C'est chelou, non ? Un prof qui s'en fout si ses élèves elles restent nulles ?

13 : Et vous lui dites votre désaccord, votre déception, vos propositions ?

Hanna : Non y nous décourage trop, avec lui faut pas parler. Si tu parles y te crie dessus, moi j'aime juste travailler avec les gens que j'aime bien. C'est vrai quoi, je travaille mieux quand j'aime bien un prof et pour les ateliers c'est pareil, en acrogym par exemple, quand il oblige à être avec des gens que t'aimes pas, j'sais pas, quand tu montes sur eux, c'est pas évident. T'as pas confiance et t'as pas envie de les toucher. L'autre jour il m'a mis avec quatre garçons, je suis la seule fille, on dirait qu'il veut me punir, mais je sais même pas de quoi. Moi je lui dis, mais il répond « toi t'as pas à parler, tu fais d'abord ce que je demande et après on verra », mais c'est justement de ça que je voulais parler. Alors, ça part en embrouille. Il me calcule même pas. Les filles, c'est vrai, il nous calcule même pas. C'est lui qui nous fait pas aimer l'EPS plutôt que nous.

Lorenn : Moi, je suis directe, je vais le voir, je le connais, ça fait trois ans que je l'ai et j'en ai marre, on dirait qu'il nous écoute même pas. J'ai l'impression qu'il me cherche, il sait que j'aime pas l'EPS et il me donne toujours des trucs en plus à faire. Des fois, il sait que je suis nulle dans tout ce qui est physique et ben, il me dit d'en faire encore plus, que je vais y arriver si je veux, mais je sais moi, que je vais pas y arriver, surtout qu'il m'aide pas, il me dit juste vas-y mais pas comment faire quoi. Il ne s'occupe pas de nous aider ou quoi

Hanna : Il dit tu fais, tu fais et c'est tout. On n'a pas d'amusement, surtout les filles, il prend pas son temps pour les filles, c'est toujours, les garçons, les garçons, les garçons.

14 : Qu'est ce que ça veut dire, nous calcule pas ?

Hanna : ben qu'il ne fait pas attention à nous, qu'il fait comme si on était pas là.

15 : Vous en parlez de cela avec les garçons ?

Hanna : Pourquoi faire ? Ils adorent le sport, ils l'adorent, il fait toujours ce qu'ils veulent. En vérité, les garçons, ils nous calculent pas aussi. Ils nous ignorent quoi, ils pensent qu'on est de grosses nulles. Ils disent des trucs, comme « ouais, monsieur, pourquoi vous la mettez dans notre groupe ? on va avoir 0... ». Ils nous rejettent en fait. Au contraire, ils devraient nous dire vas-y vient, tout ça quoi.

Lorenn : C'est pas à nous de leur parler, c'est au prof d'aller les voir et de leur dire, voila, les filles, il faut les aider, et tout ça, et ben ça non plus il ne le fait pas. Et il devrait leur interdire de nous traiter aussi. Mais il est toujours sympa qu'avec les garçons. Je sais pas, il est pas sympa. Il faudrait faire des groupes avec des bons copains et des bonnes copines. Lui il pense que c'est pour rigoler, pour bavarder, pour se taper. Alors que non, et alors il nous met dans des groupes avec des gens qu'on n'aime pas. Ça se fait pas de nous séparer d'avec nos copines. On dirait qu'il comprend pas ça. Ça dégoûte de travailler. Y'a que ceux qui ont des bonnes notes qui ont le droit d'être avec leurs copines, nous non, parce qu'ont a des pas très bonnes notes.

Hanna : Quand je suis avec elle, (Lorenn) par exemple, je travaille et j'ai l'impression de m'amuser. On parle c'est sur, mais on travaille. On sait nos limites, on sait quand il faut travailler. On sait rigoler, mais en espagnol, aussi on fait des groupes, mais là, la prof elle est formidable, elle nous dit voila ce que vous avez à faire, si vous faites que rigoler, vous aurez une sale note, mais elle nous aide à bien faire.

16 : Vous êtes de bonnes élèves ? Vous avez quelles moyennes générales ?

Lorenn : moi j'ai 15

Hanna : 12,5

17 : Pourquoi à votre avis, votre prof vous paraît préférer les garçons ?

Hanna : Parce que les garçons ils ont je sais pas quoi dans les jambes. Ils font 8 tours en 2 minutes (!), alors lui il aime bien ça, il leur dit c'est bien F, c'est bien N, il faudrait que tu fasses ça, ou ça, patati, patata. Et nous, eux ils ont déjà 20, nous il nous dit rien. Une fois, il m'a dit « tu as bien réussi ton tour », mais la fois suivante, il m'a dit c'est nul. Alors, je lui ai dit ben, « il faut que je fasse quoi ? » Il m'a dit ben tu sais tu l'as déjà fait, t'es une grande fille, tu te débrouille toute seule. Et quand je suis tombée. Y'avait du sang partout au genou. Je lui dit Monsieur je peux aller à l'infirmerie, il m'a dit, non, tu mets de l'eau et tu t'assoies. Mais ça se fait pas, moi je suis allée à l'infirmerie, il a même pas vu que j'étais plus là. Vous voyez qu'il s'en fiche de nous, il s'en est même pas rendu compte que j'étais partie !

Lorenn : En fait, nous on est pas agressives avec lui. On fait ce qu'il nous dit de faire. On est plutôt gentilles, c'est la vérité. Les garçons, eux ils l'embrouillent toujours. Ouais ! tati, tata...

Hanna : Moi je râle, un peu, mais pas trop. Si j'en fais trop après je vais avoir des problèmes, il va aller voir Mme B ou le principal direct, ou il va me mettre un mot. Les garçons ils en font dix fois plus et ils ont rien. Si on va chez le principal, il va nous traiter, « ouais vous êtes des flémardes ». En fait AVEC NOUS il sait pas régler son problème tout seul. Le principal ou Mme B on dirait que ce sont ses parents, avec les garçons, il

les comprend, nous y nous comprend pas. Mais je sais pas comment il faudrait faire, c'est lui qui devrait savoir.

Loren : Moi ce qui me dégoûte, c'est que j'essaye de faire de mon mieux et ça ne lui va pas. Même la musique, pour l'acrogym, il ne veut pas qu'on ait de la musique, franchement, ça ne dérange pas la musique. Si on pouvait faire comme un spectacle, on pourrait inventer des trucs, lui, il faut faire que ses fiches, c'est tout et tu fermes ta bouche. On se croirait en maths.

18 : alors finalement, ce n'est pas l'EPS que vous n'aimez pas, c'est le prof ?

Loren : non, c'est pas ça. Le prof il est sympa, on a fait un voyage avec lui, il est trop sympa. Même il nous aimait bien quoi. Ce qu'on déteste, c'est l'enseignement du prof. Au voyage, on avait le droit de rigoler et après, on avait plus tellement le droit de rigoler, juste de courir. Et puis on peut rien dire, dès qu'on fait un truc on se fait crier dessus. Par exemple le principal, quand on va dans son bureau, et bien c'est plus grave mais lui ça va il nous écoute toujours nous dire avant quoi que ce soit

Hanna : moi je dis que ce n'est pas tout à fait que l'enseignement, c'est aussi ce qui nous propose, comme activités. Franchement acrogym et endurance et foot, ce n'est pas marrant. Moi je crois pas que ce soit pas lui qui fasse l'emploi du temps, c'est vrai, il fait quand même des activités qu'il aime, non ?

Loren : moi c'est son enseignement, personnellement. Il ne m'aide jamais, quoi que je fasse, il ne m'aide pas. Moi je vais lui demander des trucs à tous les cours, et il me dit toujours « mais tu as toujours quelque chose à demander, toi ». Mais bon, c'est bien non de demander au prof quand on sait pas, ça veut dire qu'on suit, qu'on s'intéresse. Et bien lui, non. Il n'aime pas ça. Franchement, il est bizarre ce prof. Il me dit, ce n'est pas mon boulot de te motiver. Alors,... des fois, moi je triche. Je dis à la copine qui me note de rajouter des points, et ben, il le remarque même pas. Il remarque que les garçons. S'ils font la moindre chose, N et F, il les calcule tout de suite. Nous ça sert A RIEN de tricher, il le voit pas. Quand t'es allée à l'infirmerie, pour ton genou, on t'a mis une note, il a rien capté. Il a même pas vu. Tu nous a demandé « le prof il a dit quoi quand je suis partie ? » et moi je t'ai dit, il l'a même pas remarqué. Ça sert à quoi qu'on parte du cours s'il nous voit pas ? Il est trop endormi avec nous, alors des fois on va se balader dans les couloirs et on revient à la fin, il le voit même pas.

19 : Quelles différences voyez vous entre l'EPS et les autres cours ?

Hanna : le français, c'est super. On parle beaucoup, avec elle, on a beaucoup d'intimité. Elle nous demande, « alors les filles, vous avez un amoureux ?? », tout ça, ça veut dire qu'elle s'intéresse à nous pas que comme élève. Franchement ça fait trop plaisir. Elle aime bien de voir qu'on l'aime bien. En plus, elle est blagueuse, et elle nous fait faire des devoirs qu'on aime bien, même si c'est compliqué, on a pas toujours des 20 mais, on aime bien ce qu'elle nous fait.

Loren : la prof de sciences physiques, elle est trop stressée, la prof de maths, elle crie toujours. Moi je m'en fout de leurs problèmes, je veux apprendre la physique, c'est tout. Vous demandiez la différence avec les autres matières, moi je trouve qu'en EPS on apprend rien. Il nous demande de faire quelque chose et on le fait ou on ne sait pas le faire. Alors que dans les autres cours, de toute façon on ne sait pas le faire, alors, on doit apprendre. Courir, on sait le faire, et les garçons surtout quoi, pour eux c'est facile, alors donc si dans la classe y'en a qui savent les autres elles sont délaissées, on pense qu'elles sont nulles parce qu'elles savent pas d'emblée.

Hanna : Même des fois, il essaye de nous donner des définitions, qu'est ce qu'il a dit « s'étirer, c'est pour pas se déchirer les muscles », personnes a compris. En fait, en EPS, on se refole on peut pas se défouler. Quand je me dis c'est bon après sciences physiques, je avis commencer à me déstresser en sport et ça va bien se passer. Et bien, c'est pire ça stress encore plus. Quand j'étais dispensé avec mon poignet, moi j'aurai bien voulu aider le prof tout ça. Distribuer des feuilles, aider un petit peu tout le monde, c'est ... facile, j'sais pas. Il a rien voulu que je fasse. Même pas ranger le matériel. Mme X elle nous faisait faire des trucs, arbitre tout ça. Lui, il nous fait monter dans les tribunes et voilà. C'est pas des différences avec les autres matières, c'est des différences avec les autres profs qu'il y a. Moi l'année dernière avec Mme X j'aimais bien l'EPS. Et là cette année, j'aime plus du tout. C'est à cause de lui. Moi j'ai pas changé, l'accro sport ça allait l'année dernière. Lui, il nous fait la honte devant tout le monde. Il dit toujours « tu peux faire mieux ». Ça se fait pas de nous afficher devant les autres, il se rend pas compte. Les autres après, sauf nos amis, ils se moquent de nous grave. A cause de lui

20 : qu'est ce qu'on pourrait, qu'est ce qu'on devrait apprendre en EPS ?

Loren : En fait on ne sait pas à quoi ça sert. Alors qu'est ce qu'on devrait y apprendre, franchement, je ne sais pas. Ça devrait servir à nous remettre dynamique, mais avec lui c'est mort. On apprend à rien faire .

Hanna : C'est sympa, ça nous sert à être plutôt souple. Le problème c'est qu'il ne comprend pas que si on y arrive pas, c'est qu'on sait pas le faire, il croit qu'on veut pas. Les garçons, ils savent tout faire tout de suite. Moi je veux bien apprendre, on dirait qu'il veut pas qu'on apprenne, il faudrait savoir faire les choses déjà quoi ! Franchement moi j'aime pas l'EPS, alors, c'est peut être le prof, mais à force, il va me dégoûter de l'EPS. Quand je vais chez l'infirmière, il remarque même pas, quand je lui montre « Eh regardez monsieur je me suis fais mettre un pansement », il me dit « pourquoi ? » alors je lui explique, mais c'est normal qu'on quitte son cours comme ça. Il dit même rien. Et la fois suivante quand je lui dis que je peux pas faire cours, il sait pas pourquoi. Franchement, notre prof de français, elle oublie rien. Elle se souvient de tout ce qu'on lui dit.

Lorenn : Elle est super strict au niveau devoirs, mais c'est normal, c'est le rôle d'une prof. Mais elle fait bien attention à ce qu'on lui dit, à comment on est. Elle est cool mais elle nous écoute. Elle pense pas qu'à elle. En fait, il pense que tout le monde aime ce qu'il aime, que tout le monde aime faire comme il veut. Et c'est pas vrai. Et puis aussi, il nous punit tous. Quand y'en a un qui l'embrouille, il se venge sur toute la classe. Ça se fait pas

21: Mais à l'école, il faut bien un peu faire ce que veut le prof, non ?

Lorenn : Oui mais on peut aussi faire ce qu'on aime, ici dans notre collège, on a des classes à projet. Et bien, tout en apprenant ce qu'il faut apprendre, le programme, tout ça, on apprend autre chose, on fait autrement avec les profs. Ça aide.

Hanna : Mon frère, il est ailleurs et il me dit franchement « j'aurai trop aimé faire ça ou ça ». On a de la chance. Alors quand un prof ne fait pas comme on aime, c'est vrai, ça change quoi, on a plus l'habitude. Surtout qu'il nous n'explique même pas pourquoi il nous faire faire ça ou ça, ou il nous demande même pas ce qu'on veut faire.

Lorenn : En fait, moi je veux bien faire ce que veut le prof quand il est sympa. Sinon, je veux pas. C'est comme le principal, il te prévient, une ou deux fois avant de te punir. Alors tu le sais, tu peux faire une ou deux conneries et après tu t'effaces un peu quoi. Il est sympa de nous laisser faire une ou deux bêtises sans nous renvoyer, alors on veut bien faire ce qu'il dit.

22: Vous avez déjà fait vos deux bêtises ? C'est quoi une bêtise ?

Hanna : Moi oui ! Même plus de deux. Mais pas elle. Elle, elle est gentille ! (rires)

23 : Quelles étaient ces bêtises ?

Hanna : Je réponds aux profs, je parle mal aux profs. Je leur manque de respect. Enfin eux ce qu'ils pensent que c'est ça ! Moi j'aime bien dire ce que je pense, tout de suite, alors je réfléchis pas dès qu'ils me mettent la tension, faut que je leur dise. Sinon, je me le garde et c'est pas bon. Avant, en 6^{ème}, je le disais pas et je me prenais la tête avec mes copines, ou avec ma mère. Depuis que je le dis aux profs, ça va. Enfin ça va avec mes copines, mais je sais bien que si y'avait pas ce principal, je serai déjà passé au conseil de discipline. Direct.

Lorenn : Moi aussi, une fois j'ai insulté un prof, mais avant c'est lui qui m'avait insultée. Enfin, il ne m'avait pas traitée, mais il m'avait dit « oui, tes parents t'éduquent pas », tout ça. Ca se fait pas !

Hanna : voilà c'est ça. Moi aussi on me dit, t'es mal éduquée. Je dis mais non, je vous dis juste ce que je pense. Peut être que c'est ma manière de parler qui vous dérange, mais ce que je vous dis, c'est la vérité. Ils aiment pas qu'on leur dise leur vérité les profs. Ils n'aiment pas s'entendre dire que eux aussi ils abusent. Pas toujours mais des fois ils abusent. C'est la vérité ! Alors bon, moi je parle assez fort, mais je parle comme ça avec mes amis et ils se sentent pas agressés eux. Les profs ils disent que je les agresse, mais c'est faux, moi je dis leur vérité, c'est tout. Alors comme ils sont des adultes, ils voudraient qu'on n'ose pas leur dire qu'ils abusent. Moi je leur dis. Alors ils me signalent

24 : est ce que ce ton, cette façon de parler, tu l'utilises avec d'autres adultes, avec tes parents ?

Hanna : Non, parce que mes parents, ils me disent pas des choses comme ça. Ils ne me cherchent pas. Les profs, ils me cherchent. Ils croient qu'on n'est pas des personnes parce qu'on est des enfants, enfin des élèves. Mes parents ils me grondent quand ils ont raison de le faire. Et quand ils me demandent quelque chose, ils me disent « s'il te plait Hanna, tu peux faire ça, ça ou ça ». Les profs des fois, ils nous hurlent dessus pour qu'on fasse les trucs qu'ils veulent tout de suite, comme ça, comme si on était un peu des chiens. J'exagère mais c'est vrai, je trouve que ça fait comme ça.

Lorenn : c'est vrai, Hanna, c'est sa manière de parler qu'elle a qui énerve les profs. Nous on a l'habitude. Voilà, on y fait plus attention. Bon, elle s'énerve trop vite, mais c'est normal parfois, elle a raison. Elle est pas agressive, elle s'énerve mais c'est parce qu'elle est honnête. Elle joue pas à la petite fille modèle tout ça,

qui dit que d'accord. Elle est pas mal polie et ils croient qu'elle leur en veut, mais pas du tout, elle en a rien à faire d'eux, elle sait ce qu'elle veut. Ce qu'elle aime pas c'est comment y parlent eux. Elle veut pas être abaissée parce que même s'ils parlent bien tout ça avec des belles phrases et des beaux mots, ils disent des trucs qui se font pas.

Hanna : Faudrait que les profs y nous comprennent ce qu'on dit, un peu. Ils ne comprennent pas toutes les expressions. Ce qu'on dit c'est pas des insultes. On n'est pas très égaux quand on leur parle. C'est ça en général qui crée les embrouilles. C'est qu'on sent qu'ils ne nous aiment pas. Qu'ils n'aiment pas comme on parle. Avec Mme B, on parle pareil et elle ne nous signale pas. Enfin, on essaye de bien parler c'est du français quoi, mais si on veut lui dire un truc on sait qu'on peut et on a pas besoin de parler fort. Ni elle d'ailleurs, elle nous gronde des fois, mais elle ne crie pas. C'est bizarre, non ? C'est bien que ça vient d'eux et pas de nous. Y'en a qui sont racistes aussi. Ils font genre qu'ils ne le sont pas, mais après ils sortent des trucs qu'on comprend, on n'est pas bêtes. Quand y'a des différences, c'est pas pour autant qu'on doit pas s'aimer. Que ce soit entre élèves ou avec les profs. On peut pas tous être pareils et comme on voudrait.

25 : c'est vrai. C'est pour ça que c'est aussi difficile, je crois, d'être professeur que d'être élève. Il faut faire avec les autres qui ne sont pas comme on voudrait qu'ils soient. Mais ce qui est agréable dans le métier de prof, c'est d'avoir des élèves pas pareil. Ce qui est difficile, c'est peut être de faire coïncider le comme on voudrait des profs et celui des élèves. Je vous remercie

ENTRETIEN 2 HANNA

1 :Peux tu me présenter un peu ta famille ?

Hanna : J'ai 2 frères, un de 15 ans qui est au collège en 4^{ème}. Il a redoublé. Et un autre de 19 mois. Ma mère travaille à l'hôpital, elle est aide soignante, je sais pas trop. Mon père il est chauffeur livreur.

2 :Où habites tu ?

Hanna : la cité P. Eluard de Bobigny. C'est moche, mais j'aime bien les gens. Je connais tout le monde, tout le monde me connaît. C'est tranquille, on dirait une famille. On sait tous que lui, il est le frère de celui là ou de celle là. Y'a juste des problèmes d'ascenseurs. Et puis je suis bien où je suis, les gens de Paris, ou des pavillons, ils sont trop calmes. Il vont me dire « Oh la la ! Comment tu parles, tu parles comme les racailles, tu parles fort, tu parles trop vite », alors moi je leur dis, « t'as qu'à pas m'écouter, ou pas me parler. Là dans ma cité on parle pareil. Sauf au collège par exemple avec vous ou avec les profs, mais sinon, on se parle entre nous tranquille.

3 : Comment tu te définirais, comme jeune fille ?

Hanna : Plutôt rebelle. Enfin pas méchante, ou impolie. Mais je refuse l'autorité qu'on essaye de m'imposer quand je sais qu'elle est injuste, ou quand j'ai raison. J'aime pas avoir tort. J'ai l'impression de me rabaisser. J'aime bien avoir le dernier mot, même quand j'ai tort. Les autres me disent, tu fais ton cinéma tout ça, mais moi, je peux pas m'empêcher d'avoir envie d'avoir le dernier mot. Même avec les profs des fois. Ceux que j'aime pas trop, je discute toujours, comme ça je sais que ça gâche leur cours.

4 :Tu le fais avec Mme B ?

Hanna : Au début oui, et puis mon père m'a dit « stop ». Avec tout ce qu'elle fait pour toi, elle est gentille pour toi, tu dois la respecter mieux. Il raison, alors elle, des fois, même quand j'ai raison je discute pas.

5 : Et en EPS, avec Mr T tu discute ?

Hanna : Oui, mais lui c'est pas pour gâcher son cours, c'est vraiment parce qu'il nous écoute pas. C'est le seul moyen pour se faire écouter non, de parler ? C'est pas vrai ?

6 :Tu es bonne élève ?

Hanna : Ca va. J'ai 13.5 de moyenne générale, je passe en troisième.

7 : Est ce que tu fais d'autres activités en dehors de l'école ? Du sport, une association, un loisir ?

Hanna : Avant depuis le CM2, je faisais de la danse, mais j'ai tout arrêté. Je préfère sortir avec mes copines/ Lorenn aussi elle a tout arrêté. On se marre trop à être ensemble, à discuter, à rigoler, à faire des tours.

8 :Alors en EPS ? Y a-t-il du mieux ? Comment ça se passe deux mois après ?

Hanna : C'est mieux. On est plus calme avec lui. On a fait du ping pong, du hand à la place du foot et de l'endurance. On écoute les consignes, on s'applique. Et puis au ping pong, on peut parler entre nous, il dit rien. Il nous donne les consignes, après on va sur les tables et on joue en parlant. C'est trop fort. Il croit qu'on joue et nous on parle de trucs qu'on a fait et tout ça. Quand on aime bien ses activités, ou quand on fait semblant, il est plus gentil avec nous, alors nous aussi. Mais bon. Je suis la première des filles et j'ai 12.5 alors que le premier garçon, il a 17. Nous on peut pas taper aussi fort et aussi vite qu'eux, excusez moi, mais c'est dégueulasse. On peut pas avoir une bonne note, alors qu'on est bonne, moi j'ai battu toutes les filles et deux garçons. Ça va quand même, non ?

9 : Depuis les nouvelles activités, tu ne détestes plus l'EPS ? Plus de problème avec Mr T alors ?

Hanna : Je ne déteste pas l'EPS, c'est lui qui m'a fait détester ce cours. Avec lui ça ratait toujours, tout ce qu'on faisait était pas bon. Mais là ça va mieux. Y'a juste une fois, ou on était en jupe, parce qu'on répète notre spectacle. Alors, il nous a dit, vous vous moquez de moi. Il nous a crié dessus, on a pas pu s'expliquer. Avec lui, il veut jamais écouter quand ça va pas comme il a prévu. Il a pas voulu comprendre pourquoi, pourtant, il fait partie du spectacle, il sait qu'on avait une répétition.

10 : Qu'est ce que tu fais quand il réagit comme ça ?

Hanna : Je vous l'avais dit au début de l'année, je répondais. Mais j'ai lâché l'affaire, avec lui ça sert à rien. C'est pas parce qu'on lui parle qu'il nous écoute. Alors je l'ignore. Je lui parle plus pendant le cours et les autres après, jusqu'à ce qu'il revienne me parler. Alors quand il revient rigoler avec ses blagues vaseuses. Je le regarde comme ça..., (par en dessous en ouvrant grand les yeux) il doit comprendre. Il aime bien se moquer un peu de nous. Nous aussi, ça va mais là quand on lui parle plus, on rigole pas du tout, ça le casse.

11 : Il se moque de vous à propos de quoi ?

Hanna : Ben quand on a des petites pulsions, par exemple...

12 : ??? quand tu as quoi ?

Hanna : Ben si, vous savez, des fois on fait un truc comme ça. (elle mime un geste explosif et désordonné). Par exemple, on tape une autre, pas fort, pour rigoler, mais on peut pas s'empêcher. Ou on fait un truc de danse, des petits pas, ou une chanson, alors lui il nous casse un peu. Mais ça va quoi.

13 : Peux tu me préciser davantage ce que sont ces petites pulsions ?

Hanna : C'est ce qui nous arrive parfois, en fait c'est surtout les garçons, et qu'on peut pas empêcher. Moi ça m'arrive mais c'est pour rigoler qu'on le fait en vérité. C'est comme ça, ça vient de nous mais c'est pour rigoler avec les autres. Ça vient de je sais pas pourquoi mais on peut rien y faire. Les garçons qui sont violents ça doit être ça. Sauf que les garçons, ils sont physiques. Je vous l'ai dit. Alors ça exagère.

14 : Au-delà de « plus lui parler » est ce que tu pourrais envisager une autre solution quand ça se passe mal avec MR T ?

Hanna : Je sais pas, peut être qu'il y ait un autre adulte avec nous. Comme vous, ou une CPE. Pour lui montrer que c'est pas parce qu'on est des enfants qu'on a toujours tort. Voilà, il faudrait un adulte qui renforce mon avis quand j'ai raison. Mais franchement, c'est pas très normal d'avoir à être défendue.

15 : peux tu me dire ce que c'est qu'un bon professeur ? A ton avis ?

Hanna : C'est quelqu'un qui te respecte et qui veut pas toujours faire que ce que lui il veut. il doit écouter ses élèves. ... c'est quelqu'un qui sait bien sa matière, qui sait... par exemple Mme B en plus d'être sympa avec nous, elle sait beaucoup de mots pour dire une seule chose, elle a beaucoup de mots pour nous aider à dire ce qu'on pense. Elle veut nous aider à être de meilleurs élèves

YF : Je crois que tu es déjà une élève qui est « meilleur élève ». Juste peut être chercher à te demander comment ne pas TROP empêcher les profs d'être des meilleurs profs ; je te remercie

Entretien 3 Hanna

1 : Tu me disais que votre prof d'EPS ne faisais pas bien son travail, parce qu'il n'arrivait pas à vous motiver. Qu'est ce que c'est motiver les élèves ? Est ce que c'est le travail du prof ?

Hanna : Ben un peu, si il nous dit pas "allez, faites ça ou ça, vous allez voir", s'il nous dit pas pourquoi on doit faire quelque chose on est pas motivé. S'il dit rien, ça motive pas. C'est pareil dans les autres matières, si on nous dit juste, faites ça, moi, ça me motive pas

2 : est ce que la manière de dire les choses influence la motivation?

Hanna : Non, un peu. S'ils nous cassent, ça nous motive pas, s'ils nous respectent ça va, s'il nous fait des petites blagues aussi, ça aide. Le fait aussi qu'ils parlent bien, ça nous aide

3 : c'est à dire?

Hanna : ben, qu'ils utilisent des bons mots, qu'ils utilisent des mots normaux, des bons termes. Pas des mots de la cité ou de racaille et aussi qu'ils utilisent des autres mots pour dire ça ou ça, qu'ils expliquent les mots. Ca, ça veut dire ça, des synonymes. Qu'ils nous facilitent à comprendre. Quand on comprend pas, ils vont dire d'autres mots, qu'ils savent pour qu'on comprenne

4 : Les profs parlent différemment des élèves ?

Hanna :Oui, c'est sur

5 : Quelles sont les différences ?

Hanna : J'sais pas, je fais pas attention à ça, moi je veux juste comprendre, si je comprends, je fais pas attention à comment on me parle.

6 :Tu me disais aussi que « ça sert à rien de tricher, ils nous a même pas vues ». Mais s'il t'avais vu tu aurais été punies, ou il aurait crié, non ?

Hanna : Non, enfin oui, mais si veut on triche, il faut quand même qu'il fasse un peu attention à nous, j'sais pas.

7 : Maist u aurais voulu te faire prendre ?

Hanna : Non, j'aurais voulu qu'il me dise, pourquoi t'a fait ça ? Pourquoi tu me demandes pas pour changer le nombre de tours ? Enfin je sais pas, mais pas qu'il me punisse, juste qu'il le voit quoi. Je sais bien qu'il peut pas tout voir, mais si c'était les garçons, direct il l'aurait vu

8 : Et là, s'il t'avait dit ça, tu te serais énervée ? Tu me disais que toi, tu t'énerves avec les profs parce que tu penses que c'est être honnête avec eux ?

Hanna : C'est normal, si on leur parle pas en face, ils vont croire qu'on les aime bien, ou qu'on en a rien à faire d'eux, ou j'sais pas qu'on a notre langue dans la poche, qu'on a peur d'eux. Si on se défend pas, ils vont bien se douter qu'on parle dans leur dos, parce qu'il y a beaucoup d'élève qui par devant disent rien, et derrière, disant « oui, Mr T ils est comme ça, comme ça, il a fait ça ou ça, il m'a dit ça», et ils vont insulter le prof par derrière. Moi j'insulte pas les profs, je dis tout devant. Je dis devant, comme ça après je suis bien soulagée, par ce que derrière ont a de la colère qui reste, quand on le dit devant, on est en colère tout de suite et après ça va. L'histoire elle est bien réglée.

9 : Qu'est ce que ça veut dire « bien soulagée » ?

Hanna : Par exemple, après si on dit rien, j'ai l'impression que je vais toujours être en colère ou le prof, elle va toujours être en colère contre moi. Si je crie, je lui explique bien pourquoi je lui ai parlé comme ça, pourquoi, elle m'a parlé comme ça, et voila.

10 :Tu penses que les profs préfèrent cette formule ?

Hanna : Je sais pas, mais les profs que j'aime pas, je ne leur demande pas leur avis. Les autres je m'en fout un peu, je les laisse dans leur délire de croire ce qu'ils veulent, je m'en fout de ce qu'ils croient. Ceux que j'aime pas, je leur demande pas leur autorisation « est ce que je peux crier ? ». direct je leur crie dessus.

11 :Avec lesquels tu ne cries pas ?

Hanna : Mme B ma prof de français, ma prof d'art plastique, ma prof d'anglais. Je crie avec MrT et avec ma prof de math surtout, parce qu'elle est injuste.Par exemple moi, elle va me voir et elle va dire tais toi et une autre, elle va rien dire.

12 : Peux tu me donner un exemple, la dernière fois où tu as crié avec ta prof de maths ?

Hanna : Mardi, avant-hier, c'est toutes les semaines avec elle. On était assises à quatre pour des exercices, et on parlait normal, comme les autres et à nous quatre, elle a pris nos carnets parce qu'on parlait trop. Mais pas ses chéries, qui travaillent bien, quand elles bavardent elles les change juste de place, nous c'est carnet direct. Alors je lui ai dit, ouais, madame, pourquoi vous faites trop de différence, vous êtes injuste. Elle ont quoi de plus que nous, on dirait vos enfants, que vous préférez elles que nous, on a fait quoi, on fait ce que vous dites, on peut pas faire un exercice à quatre sans parler, non ? Alors elle me dit qu'elles parlent doucement, je lui dit oui mais elles parlent et vous dites rien. Elle m'a dit tu te tais on s'expliquera à la fin de l'heure, je lui ai dit non,, moi je m'explique pas à la fin de l'heur, c'est vous qui nous avez demandé les carnets alors que c'est injuste. Alors elle a arrêté et elle a continué » son cours. Ca veut dire que j'avais raison, elle a vu qu'elle avait tort, c'est pour ça que je crie sur les profs, souvent ils ont tort et ils croient qu'on le voit pas et qu'on va rien dire. Moi je le dis, c'est normal, non ?

13 : Et tu lui a donné ton carnet ?

Hanna : Mais non, vous croyez que je vais lui donner quand c'est elle qui a tort ? Jamais je lui donne. Elle me le demande et je lui dit comme elle, à la fin de l'heure, et après, j'essaye de la faire oublier et sinon, à la fin je lui fais des excuses bidon, et elle me met pas de mot.

14 : Les excuses, ça efface le problème ?

Hanna : Oui, mais elle me dit « oui, c'est à chaque fois la même chose, tu me présente des excuses et tu recommences, tu es incorrigible. Au début je savais pas ce que ça voulais dire ce mot, elle m'a dit regarde dans le dictionnaire, ça se fait pas, faut dire les mots qu'on utilise, quand les élèves les connaissent pas. Alors, bon je lui dis, je vous jure madame, c'est la dernière fois et tout. Mais je sais que c'est pas vrai, que si elle est injuste, je vais encore lui crier dessus.

15 : Crier sur une prof comme ça, c'est une petite pulsion ?

Hanna : Non, enfin un peu si. Parce que je peux pas m'empêcher, mais ça a à voir. Une petite pulsion que je vous disais, ça à rien à voir avec ce qui se passe, c'est comme ça, Le bavardage ça c'est une pulsion, et pour que je reste calme une heure, il faut qu'elle me fasse des menaces, du racket, j'sais pas comment on dit, « si tu te tiens pas tranquille, je préviens tes parents » tout ça...

16 : du chantage ?

Hanna : voila c'est ça, elle fait que comme ça elle. Mais je lui ai dit, vous rentrez pas mais parents dans l'histoire c'est dans le collège, ça les regarde pas. Mais par exemple, pas Mme B, elle, elle mêle pas les parents. Mais avec elle je bavarde pas, elle est trop intéressante, et quand je bavarde, elle me change juste de place, normal quoi.

17 : Tes parents ont déjà été convoqués ?

Hanna : Une fois en cinquième, je me suis fait tuer. Alors j'essaye pas de recommencer.

18 : Tu as déjà été exclu du collège ?

Hanna : Non

19 : Tu as juste des mots dans ton carnet ?

Hanna : Oui, souvent . et des heures de colle

20 : Et que disent tes parents ?

Hanna : Quand j'ai un mot ? Ils me crient dessus ! Ils me punissent, ils me disent pourquoi tu fais ça ? Alors moi je leur explique la faute, enfin que le prof il est aussi concerné. Mais ils veulent pas entendre, ils me disent qu'on doit faire ce que disent les profs, mais moi je suis pas d'accord. Je fais ce que dis le prof quand il a raison, quand il a tort ou quand il est injuste, moi je lui dis. C'est tout.

21 : Quelles sont les punitions ?

Hanna : Ils me privent de sorties.

22 : et d'ordinateur ou de TV ?

Hanna : Mais non ! Sinon je vais faire quoi, déjà je peux pas sortir ? Une fois, ils m'ont pris mon téléphone, ça m'a tuée. Ma mère, quand mes copines elles viennent ma chercher, elle leur dit « non Hanna elle est punie, elle sort pas, elles ont l'habitude. Ca dure deux jours. Ca dépend des bêtises.

23 : Quelle définition donnerais tu d'une bêtise ?

Hanna : Ce que tu fais qu'il faut pas faire alors que tu sais très bien que tu n'as pas le droit de le faire. Mal parler à un prof, par exemple.

24 : pendant ou avant que tu le fasses, tu sais que tu ne dois pas le faire ?

Hanna : Bien, sur, mais ça soulage, je vous l'ai dit. Mais quand même ça vient tout seul, je supporte pas qu'on me crie dessus, alors ça commence tout seul et après je me dis, « allez, c'est parti », mais je peux plus arrêter, faut finir, sinon, ça va pas.

25 : Qu'est ce qui ne va pas ?

Hanna : ben le prof va croire que j'ai tort ou que j'ai peur de lui, c'est pas vrai. Mais même mes parents quand ils me crient dessus, je leur répond. C'est pour ça qu'ils me parlent gentiment, qu'ils me font la morale plutôt. Ils savent très bien que je vais m'énerver, que je vais faire la tête, plus leur parler, plus manger. Même quand le principal il me crie dessus, je lui dis « il vous arrive quoi là ? Vous pouvez pas me parler gentiment ? »

26 : et que dit le principal ?

Hanna : Il me dit tu me parles pas comme ça, je lui dis, « mais c'est vous là, mais c'est rare, que je lui parle mal à lui. On le voit pas souvent et en général, il nous parle normalement, même pour nous disputer, ou quand on est convoqués.

27 : Et Mme B, tu lui cries dessus ?

Hanna : oui, bien sur !

28 : Peux tu me donner un exemple ?

Hanna : L'autre jour, elle me dit « tu envoies ton mauvais esprit sur ta table », on faisait des groupes. Alors elle me change de table, et elle continuait de me provoquer. Alors je lui dit ça va lâchez moi, elle me dit, si tu continues, tu vas sortir, je lui dis 'mais non, je sors maintenant ». Et je suis sortie voilà.

29 : Et ?

Hanna : Je suis allée chez Le principal et j'ai dû faire une lettre d'excuses. Alors j'en ai fait une. Mais dedans j'ai dit que je m'excusais que j'étais fautive mais je lui ai dit qu'elle avait pas à se mêler des affaires qui ne la concerne pas. Parce que on parlait pas trop en groupe, mais avant y'avait eu un truc ou elle s'était mêlée de ce qui la concernait pas. C'était une embrouille avec un autre prof, mais je peux me débrouiller seule. Ça la regarde pas tout ce qu'on fait.

30 : Cette embrouille c'était quoi ?

Hanna : Ben, j'avais pas envie de travailler, alors je me suis embrouillée exprès avec un prof. Moi j'aime bien parler, parler, après on oublie le cours et voilà. Cette prof de math on peut pas parler, ni avec elle, ni entre nous. C'est direct « prenez vos cahiers, grand 1, grand 2... ». J'sais pas elle a pas confiance, elle nous laisse pas parler

31 : Comment ça pas confiance ?

Hanna : Oui, parce qu'elle a peur qu'on prenne la confiance. Qu'on se relie tous ensemble contre elle. Elle interdit tout. Ça nous motive pas

32 : Est-ce que tu trouves que l'attitude des profs est différente envers les élèves garçons et les élèves filles ?

Hanna : Oui, carrément. Les profs femmes, elles ont peur des garçons.

33 : Peur ?

Hanna : Oui, parce que les garçons ici, c'est des jeunes de cité. Dès que la prof elle leur crie dessus, ils se lèvent, ils jettent leurs affaires par terre, ils lui parlent mal. Ils foutent le cours en l'air. Quand elle leur distribue un papier, ils lui rejettent, ou ils le déchirent devant elle. Ils la provoquent. Alors elle les vire, et ils disent « ouais, on a rien fait, laissez nous tranquille ».

34 : Les filles ne font pas ça ?

Hanna : non, celles qui font pas le cours elles restent comme ça (tête dans la main, coude sur la table) toute l'heure et elles font rien du tout. Rien que la prof elle leur dit, « sortez vos affaires » elles disent « c'est bon, je veux pas les sortir » et c'est tout, elle les laisse. Y'en a trois ou quatre dans ma classe. Elles ont des mauvaises notes, je sais pas ont dirait elles s'en foutent.

35 : C'est un peu ce que tu disais avec le prof d'EPS. Tu disais, nous on se contente de pas faire ce qu'il demande. C'est pareil ? Tu disais on est trop gentille.

Hanna : Un peu mais, moi je veux pas le décevoir, alors je fais un peu. Je pourrais pas rester comme elles, sans rien faire du tout. Si 'en fais un peu ça va au moins me servir à oublier mes problèmes, à rigoler avec mes amies.

36 : C'est quoi les problèmes ?

Hanna : Ben, des embrouilles avec une fille, des trucs d'école...

37 : Des problèmes avec un amoureux ? Tu as un amoureux ?

Hanna : Non

38 : Tu en as eu déjà ?

Hanna : Non

39 : Tu as envie d'en avoir un ?

Hanna : Non

40 : Tes amies, ont des amoureux ?

Hanna : Oui, Lorenn, Sophia...

41 : Pourquoi ,toi tu n'en as pas un ?

Hanna : Ça m'intéresse pas. Je suis trop jeune. Et puis après on pense qu'à ça. Comme Sophia, elle avait 14/20 de moyenne, et elle a eu son gars et elle a diminué jusqu'à 10/20. Elle pensait qu'à ça en cours, elle sortait le soir sans faire ses devoirs, elle avait la tête ailleurs. C'est surtout les garçons de ma classe qui ont des filles. Mais eux ils s'en foutent, parce qu'ils ont des mauvaises notes, même sans ça.

42 : Est-ce qu'il y a des choses qui te font peur, que tu voudrais supprimer au collège ?

Hanna : Franchement non ! Elle est bien notre école. Les profs aussi, je vous dis que je m'embrouille, mais ça va, à part un ou deux les autres franchement, ça va.

43 : Ils devraient faire quoi, ces professeurs, pour s'améliorer ?

Hanna : nous comprendre, enfin comprendre qu'on est pas comme eux. Genre, Mme Baliki, pourtant elle est bien, elle. Mais on a pas le droit de dire qu'on aime pas quelque chose. Si on dit qu'on aime pas, elle va nous enchaîner.

44 : Vous enchaîner ?

Hanna : oui, elle va enchaîner direct. « Oui pourquoi tu dis ça, ouvre ton esprit, découvrez du nouveau...tout ça ».mais quand elle crie je l'écoute même pas. Si je l'écoute, je m'embrouille et je veux pas d'embrouille avec elle.

45 : C'est ton prof préféré du collège ?

Hanna : Non, c'est ma prof d'art plastique

46 : Et ta prof la plus détestée ?

Hanna : Je déteste pas de prof, enfin si ma prof de math. Mais je la déteste pas, mais je l'aime pas. J'aime pas sa manière d'enseigner. Et en plus, elle est pas féminine. Elle vient en cours avec un tee-shirt d'homme violet, XXXL et un jean d'homme droit, comme ça vous voyez. Genre Rica Levis, coupe à l'ancienne. Trop moche. Elle se coiffe pas en plus. J'ai rien à voir avec elle. Elle donne pas envie de venir à son cours.

47 : Et c'est grave sa tenue ? Ce n'est pas pour ça qu'elle est pas une bonne prof ?

Hanna : Non, enfin j'sais pas. Mais c'est important. Par exemple, ma prof d'art plastique, elle s'habille bien, en plus elle est cool, j'sais pas elle bouge bien, j'sais pas, ça nous motive aussi. Ça donne envie de travailler.

La prof de math, elle arrive avec les cheveux devant la tête, avec son gros sac à dos devant, comme si elle faisait du camping. Mais surtout on dirait qu'elle est pas concernée, qu'on la concerne pas, qu'elle fait juste son cours, direct elle nous dit « prenez vos cahiers ». Même pas elle nous parle ou quoi.

48 : Tu disais que tu étais rebelle, l'autre fois, est ce que le fait d'être rebelle, donne des bons ou des mauvais souvenirs ?

Hanna : Les deux. Quand j'avais défendu Sophia, c'est bien, parce que le CPE il avait abusé. Mais surtout un mauvais souvenir ! Je me suis trop disputée avec Mme B. Je l'ai presque frappée, je l'ai insultée, je lui ai dit « vous vous prenez pour qui, vous faites mal votre boulot, vous vous la jouez »... Mais c'est un trop mauvais souvenir, je préfère pas en parler. Avec elle je lâche l'affaire trop souvent.

49 : OK !!! y a une différence entre un rebelle garçon et une rebelle fille ?

Hanna : Les garçons ils vont direct agir et taper ou claquer la porte. Moi je vais parler, parler fort mais je vais continuer de parler, les garçons, ils savent pas parler longtemps. Dès qu'ils voient que ça parle, ils tapent. Les garçons ils s'emportent vite.

50 : On devient rebelle à cause d'une petite pulsion ?

Hanna : Exactement, on peut plus s'arrêter de parler, parler, parler, ou les garçons peuvent pas s'empêcher de taper, de bouger, de se lever.

51 : Et si tes parents te voyaient faire ça ?

Hanna : Ils me tueraient. Mais aussi, ils me diraient, tu dois aller en cours et tu fais pas attention, tu calcules pas les profs, tu écris ton cours. Mais c'est impossible, des fois les profs, ils nous cherchent, on dirait exprès. Mais c'est difficile de les laisser tranquilles. On peut pas les oublier.

52 : Quand est ce que tu n'arrives pas à oublier le prof ?

Hanna : Quand je vois que le prof est trop rebelle. Quand ils provoquent quoi. Quand on est gentils, ils en profitent pour faire un peu les sadiques, ils nous cherchent et on doit rien dire. Mais les profs, ils nous obsèdent un peu, en tous cas moi. Ils me manquent, pendant les vacances, j'y pense. Même à ceux que j'aime moins, même si des fois je ne veux plus les voir, je suis contente de les revoir au retour des vacances. Même ma prof de math, mais j'espère que je l'aurai pas en Troisième.

53 : Quand tu commences à « parler-parler-parler » avec un prof, si tu étais seule avec elle, tu continuerais de parler ?

Hanna : seule, sans classe, non, je crois que j'arrêterai. Parce que c'est pour les autres aussi. Si moi je dis une injustice, les autres en profitent et je sais qu'ils vont me défendre. Quand il y en a un qui se fait virer, on range tous nos affaires, on se lève et on crie « on veut qu'il revienne, on veut qu'il revienne ». On est sur d'être ensemble, sinon quand on est seul avec le prof, c'est quand même un adulte. On parle moins.

54 : En fait c'est sûrement cela qu'il faudrait que l'école permette, que vous élèves parliez avec les profs. Mais je trouve que de ce côté tu t'en sorts remarquablement. Je te remercie

ENTRETIEN 4 HANNA

1 : Quelle serait ta définition d'une bêtise ?

Hanna : Quand on fait ce qu'il faut pas le faire et qu'on peut pas s'en empêcher. Un truc comme ça, qui vient, comme je vous disais.

2 : Quand est ce qu'on sait qu'on est en train de faire quelque chose qu'il ne faut pas ?

Hanna : Pas pendant. Avant et après. Quand ça commence on sait, enfin moi, qu'il faudrait pas, mais on se laisse faire et après on regrette. Pendant on réfléchit pas, on a pas de volonté. L'autre jour, j'ai mal parlé à ma prof, et je me suis dit que je n'aurais pas dû lui mal parler. Mais je m'emporte, les bêtises, ça emporte. Mais j'aime bien ça aussi (rires), enfin je le fais pas exprès, mais j'aime bien ça. Même si je me sens coupable, quand je sais que j'ai tort. Je le dis jamais, mais je me sens coupable, mais vite fait, j'ai pas honte quoi.

3 : Pourquoi aimes tu bien ça ?

Hanna: parce que je fais ce que j'ai envie. Personne me dit de faire des bêtises, on me dit juste de pas en faire, mais c'est avant ou après. Quand je les fais, j'aime bien, c'est moi. Je décide pas, mais c'est moi qui décide, vous comprenez ?

4: Je crois oui, et quelqu'un qui fait des bêtises, quel serait son nom ? Il s'appellerait comment ?

Hanna: Quelqu'un qui n'en fait qu'à ça tête, pas un têtù, mais quelqu'un qui peut suivre que ce qu'il a envie de faire. Y'a pas de nom pour ça.

5: Si tu devais définir le respect, tu dirais quoi ?

Hanna: Franchement je sais pas. C'est naturel, ça se sait si quelqu'un te respecte ou non. C'est pas la peine de le définir. On se demande pas est ce qu'il me respecte. On sait direct quand il te respecte pas. Direct. Je sais pas. Quand la personne, elle vous a pas, je sais pas ...je sais pas

6: Quand la personne elle vous a pas quoi ?

Hanna: Quand la personne elle vous a pas mal parlé ou regardé ou quoi. Tu vas pas vers elle en lui disant « ouais, tu l'a pas respecté »

7: Comment ça regardé, on a le droit de regarder quelqu'un, non ?

Hanna: Ca dépend, y'en a ils apprécient pas. Mais ça dépend comment on les regarde. Si on les regarde comme ça (*de coté en relevant les sourcils*) ou de haut en bas. Moi si on me regarde mal, je m'énerve direct. C'est pire que des mots des fois comme on te regarde. Quand on te regarde comme ça (*de haut en bas*), ça veut dire tu fais pitié, et là, c'est manquer de respect. C'est comme une insulte. Pour moi, enfin pour tout le monde ici, c'est comme ça.

8: Quand est ce qu'on te regarde comme ça ?

Hanna: Quand tu as des manières, quand tu gigotes un peu trop, les gens te regardent comme ça. L'autre jour dans le bus, je vous explique, j'étais avec mes copines, on se marrait, on parlait fort, OK, je crie un peu quand on se marre. Mais c'était entre nous, on parlait pas aux autres. Et il y a une fille qui me regarde comme ça. Genre, « t'es une pauvre folle, tu m'ennuie, tu fais ton intéressante ». Alors direct, je lui dis « qu'est ce que tu as ? ». Bon mes copines m'ont dit Hanna calme toi, tout ça mais j'aime pas ça. Je m'en fout d'elle, alors elle me laisse.

9: Peut être est ce que tu la dérangeait ?

Hanna: non, non, je crois pas. Elle était jalouse parce qu'on se marrait bien. Ça la regarde pas si on se marre entre nous. C'est pas de ma faute si elle n'a pas d'amis (rires)

10: Tu penses que les professeurs pensent quoi de toi ?

Hanna: Que je peux être bien, et que je peux être mal, normal quoi.

11: Qu'est ce que ça veut dire ?

Hanna: Que des fois je peux être super gentille, concentrée, tout ça et des fois non. Des fois je suis super désagréable. Mais eux aussi, des fois ils sont gentils, enfin de bonne humeur et des fois non. Alors, quand ils nous cherchent, moi je réponds. Mais c'est vrai des fois c'est pas eux, c'est que moi. Ils sont contents de moi. Mais des fois ils disent que des fois j'ai des impulsions, enfin que je suis trop impulsive. Qu'il faudrait que je me contrôle. C'est pour ça qu'ils ne m'ont pas donné les félicitations, j'ai eu que les compliments à cause de mon agitation. Mais ça va. Mes parents, ils sont contents déjà avec les compliments, moi aussi

12: Peux tu me décrire ta mère et me dire quelles sont tes relations avec elle ?

Hanna: Je m'entends super bien avec elle, parce qu'on a le même caractère.

13: Elle a des petites pulsions aussi ?

Hanna: (rires) Non, mais elle s'énerve super vite. Si on lui dit un truc ou quoi, moi ou n'importe qui. Sauf mon père. Elle est un petit peu comme moi, mais c'est une adulte. Elle sait quand il faut pas vraiment s'énerver. Ses qualités, c'est qu'elle nous écoute moi et mon frère. Elle est tout le temps avec nous, elle nous aime, mais c'est normal. Mais elle est mieux que mon père en tout cas. Mon père, il est gentil, mais, il sait pas comment s'y prendre. Il sait que crier directement. Il saura pas nous parler, ou nous expliquer, ou nous punir. Il fait que nous disputer direct. Il nous hurle dessus tout de suite.

14: Un peu comme toi avec les profs ?

Hanna: Euh non, parce que si j'hurlais sur les profs comme mon père m'hurle dessus. Je serai renvoyée direct. Mais un peu. Il nous écoute pas, moi j'écoute les profs. Je les laisse juste pas avoir raison quand ils ont tort. Enfin vous voyez ?

15: Oui, je crois. Et quel est ton meilleur souvenir avec ta mère ?

Hanna: les vacances en Algérie. On était à la plage, elle était avec nous, elle était contente, de bonne humeur, on jouait avec mes cousines, on faisait rein que rire et se baigner. Et elle aussi. Elle était comme nous presque. Elle était super sympa. Chez nous, en France, il fait froid, elle est pas sympa du tout. Elle est normale, elle est pas méchante, mais, elle est pas sympa comme en vacances.

16: Tu vas souvent en Algérie ?

Hanna: oui, tous les deux ans comme ça

17: Tu parles arabe ?

Hanna: Oui, mais avec mon père. Ma mère elle nous parle en français. Quand on est ensemble, ça dépend, c'est les deux. Mon père, c'est plutôt toujours arabe.

18: Un mauvais souvenir avec ta mère ?

Hanna: Franchement, j'en ai pas. Des fois elle me dispute, mais c'est normal...non, j'en vois pas

19: Et peux tu me décrire ta père et me dire quelles sont tes relations avec lui ?

Hanna: Ben je vous dis, il crie trop vite. Il est grave généreux. Quand il fait des cadeaux, il fait les mêmes à mes cousines. Il m'a acheté un MP3 et il a acheté le même à mon frère, même s'il a pas des bonnes notes. Il ne fait pas de différences.

20: Ton meilleur souvenir avec ton père ?

Hanna: Les vacances aussi. Il était lui aussi super gentil. Il connaît tout le monde là bas, il faisait des cadeaux à tout le monde. Tout le monde l'aimait bien, il était de bonne humeur. Il aime trop l'Algérie mon père

21: Et toi ?

Hanna: Non, moi j'aime en vacances. Mais je vis ici, j'aime ici.

22: Un mauvais souvenir avec ton père ?

Hanna : Pareil, il me dispute, mais ça va.

23 : Quelles sont les qualités et le caractère de ton frère ?

Hanna: Il parle pas. Dés que je lui demande des choses, il répond pas, alors je lui demande et je le traite, il me répond pas ça m'énerve. Et alors, il me tape direct. Pas trop fort, mais on se bat. Et sa qualité, c'est qu'il me défend tout le temps. Même contre mes parents, et dans la citée encore plus.

24: YF: Ton meilleur souvenir avec ton frère ?

Hanna: Quand on a fait une bêtise tous les deux. On l'a fait tous les deux et on a été au bout tous les deux. Et on a été punis tous les deux. On s'était levé pour jouer la nuit à la PS2. Et du coup, on nous a séparé de chambre. Voila. On était ensemble, on s'est bien marré après. Maintenant on a notre chambre. On rigole moins. On a grandi

25: Et ton pire souvenir ?

Hanna: Pareil. Pas. Si une fois, il voulait me faire fermer ma bouche. Et il n'arrivait pas et il m'a tapé direct. Et ma grand-mère elle nous a séparé. Mais c'était pas un truc de ouf. Mais il m'a tapé fort. Bon je lui ai rendu .Mais ça va.. C'est pas comme si c'est quelqu'un, c'est mon frère. C'est pas grave.

27: est ce que tu penses que nos entretiens t'ont servi à quelque chose ?

Hanna: Ben, franchement ? Non, c'est à vous que ça sert, pour votre examen. Moi, j'ai bien aimé parce que j'aime bien parler. Et puis on a pu vous dire ce qui n'allait pas en EPS. La première fois on avait peur, c'est la principale qui nous a convoquées. On avait peur que vous répétiez tout à Mr T. on lui a demandé, il a dit qu'il était pas au courant. Après vos questions, dés fois, elles sont un peu bizarres, dés fois j'y pense après,

mais ça m'a pas servi. Je sais juste que je vous ai dit des trucs qu'on dit pas aux profs, parce que vous allez pas leur dire

28: A quelle questions tu penses ?

Hanna: ben, je sais pas, les petites pulsions par exemple. Je me disais pourquoi, il veut savoir ça. C'est des choses qui sont pas importantes. Mais vous vous trouviez ça important. Maintenant quand j'en ai-je pense à vous, enfin à ce que j'ai dit. Ah oui, et puis aussi, quand je dis que je suis une rebelle, j'ai un peu exagérée, je me suis trop calmée cette année. Faut pas croire que je suis une racaille ou quoi. Je suis une bonne élève, mais je ne ma laisse pas faire, j'essaye de me dire, ce que j'ai dans la tête. Voila. Les profs, ils ont compris je crois .

29: c'est joli de se rendre compte de ce qu'on est à 14 ans et d'avoir réussi à se dire aux autres,aux adultes.tous le monde ne sait pas faire ça.Je te remercie

ENTRETIEN MONSIEUR T, Professeur d'EPS d'Hanna au collège Pierre Sépard

YF : Quelle était votre perception de Hanna en début d'année ?

Mr T : Je ne trouvais pas qu'il y avait un problème, comme elle me l'a dit au conseil de classe du premier trimestre. Enfin, un peu avant le conseil. Je crois en fait que ça a correspondu avec vos entretiens, je ne sais pas ce que vous leur avez dit, mais elle sont venues me voir, Hanna en porte parole, en disant qu'il fallait que je fasse plus attention à elle, que sans cela, elles allaient encore plus détester et avoir des mauvaises notes et être dégoûtées. Bon, alors j'ai encaissé, parce que moi, je trouvais que ça allait. Franchement, ce n'était pas, ni Lorenn, ni Hanna les pires de la classe. Il y en a qui ne veulent rien faire, qui se posent et cherchent un prétexte pour glander. Elles, je les laisse. Hanna et Lorenn, je sentais qu'elles ne trouvaient pas leur place, entre les garçons et les autres filles. D'autant qu'Hanna est la meilleure des filles, donc elle est souvent dans les groupes de niveau des garçons.

YF : Et maintenant, elles ont une place ?

Mr T : Oui, il y a eu une amélioration avec le changement d'APSA. Elles ont bien aimé le volley, le badminton et le hand. Elles ont mieux aimé en fait des activités moins physiques, moins fatigantes.

YF : Et le ping pong ?

Mr T : Non, pas tellement, elles ne sont pas très bonnes, donc, c'est dur. Mais ce qui est surprenant, c'est qu'en hand balla, elles se sont données à fond. Je n'aurai jamais cru ça d'elles. Alors j'ai poussé dans le même sens, je les ai aidées, je ne les ai pas lâchées. Quand elles mollissaient, je les poussais. Mais elles se sont vraiment dépensées comme des folles, elles se sont bien défoulées. C'était un vrai changement par rapport au début d'année. En endurance, elles n'ont pas compris l'enjeu de la gestion de l'effort, de la volonté. Elles ont effectivement passé le cycle à râler. Mais en acro-gym, c'était pareil. Elles trouvaient tout le temps quelque chose à redire. Jamais contentes que je les encourage, que je les booste, que je les engueule, elle étaient toujours en train de s'opposer. Mais je me suis demandé si elles ne faisaient pas ça juste comme ça. Plus je leur disais de faire quelque chose, plus elles râlaient.

YF : Cela se traduisait comment ?

Mr T : Elles ne faisaient rien ou elles partaient dans des embrouilles qui conduisait à l'exclusion ou à ce que je leur demande de s'asseoir sur le côté, pour continuer mon cours. Comme elles ne jouent pas la note, elles s'en foutaient. Elles passaient leur temps sur le côté à parler entre elles. Elles développent une sorte de « paresse sociale ». Elles se contaminent. Elles n'aiment pas rester seules, donc elles réussissaient à convaincre les autres de ne rien faire avec elles. En s'ennuyant, elles ennuyaient toute la classe, et moi aussi. C'est pour ça qu'elles ont trouvé que je m'occupais moins d'elles. Moi, je m'occupe des élèves qui travaillent. Bon, mais un garçon qui fait rien, je le force. Une fille, je la laisse sur le bord.

YF : Pourquoi cette différence ?

Mr T : Parce qu'avec les filles, je lâche. Je veux dire, je peux pas être sans arrêt en train de parler avec une pendant un quart d'heure pour la convaincre, parce que sinon, je ne ferai que cela. Elles ont toujours un truc qui ne va pas ? Les garçons quand ils ne pratiquent pas, c'est simples, ils se sont disputés avec un pote, avec un prof. Je réussis à les convaincre de reprendre. Un petit défi, un challenge. Les filles, faut parler des heures. Elles sont 16 dans la classe, trois par cours, le cycle est passé, et j'ai perdu du temps avec les autres. D'autant que les garçons, même s'ils pratiquent, quand tu les laisses du regard deux minutes, c'est le bronx. Avec ces filles, tu te fais manger. Elles t'accaparent. Tout est prétexte à discuter. Elles ratent rien.

YF : Comment définiriez vous Hanna ?

Mr T : Caractérielle. Forte personnalité.

YF : Avoir une forte personnalité c'est être caractériel ?

Mr T : Non, ..., mais si elle ne fait pas ce qu'elle veut quand elle veut. Elle le dit, elle est très têtue. Quand elle a un truc en tête, elle lâche rien, même si elle sait qu'elle a tort. C'est ça être caractérielle. Elle peut devenir odieuse, en parole envers ses camarades ou moi. Et en actes, elle quitte le cours, elle impressionne physiquement ses camarades. Même les garçons, elle n'a pas peur. Elle est cela dit aussi, capricieuse. Quand elle n'a pas ce qu'elle veut, être avec ses amies par exemple, elle boude, elle met le bazar, ou elle menace de rien faire ou de quitter le cours. Elle monte le ton, presque à la limite de l'irrespect. Et en plus, elle fait tout

pour être le centre de la classe. Elle aime ça que tout le monde la regarde. Alors, elle ne lâche pas prise. Des qu'elle pense être victime d'une injustice, ou qu'elle voit quelqu'un victime, enfin qu'elle pense être victime d'une injustice, elle le fait savoir. Elle n'a pas sa langue dans sa poche. Elle peut refuser de faire cours pour défendre un autre élève. C'est impressionnant, en fait au début je ne savais pas comment m'y prendre avec elle.

YF : Que faisiez vous dans ces cas ?

Mr T : J'ai changé, après notre discute, heu discussion... je ne la laisse pas faire son show, mais j'essaye de me dire qu'elle a une raison. Alors je relativise. Et je ne la délaisse pas, je m'en occupe. Même si je trouve qu'elle abuse, je négocie, par ce que c'est vrai, laisser des élèves en plan quand elles disent qu'elles veulent pratiquer, c'est dommage. Mais Hanna, elle a une place à part dans la classe. C'est une élève que j'adore, malgré ses emportements. On a fait connaissance dans le voyage en Grèce. Ca aussi ça a changé notre relation, mais elle ne m'avait pas parlé comme l'autre fois.

YF : Alors quelle est votre stratégie quand elle s'emporte ?

Mr T : Je ne la laisse pas faire mais au lieu de lui dire de sortir ou de la disputer et de faire monter le ton, je rigole. Je dédramatise en faisant une blague sur le sujet qui était prétexte à la dispute. Si je la voit sourire, je sais que c'est gagné et qu'elle va se calmer, sinon, je lui dit de se mettre sur le coté et de laisser les autres travailler.

YF : Que disent ses camarades de ses emportements ?

Mr T : rien, au contraire. Ils sont tous amis dans cette classe. Et puis, si il y a un prétexte pour ne pas travailler, pour occuper le prof ailleurs, ils sont aux anges. Cette amitié est agréable en classe, ils aiment bien être avec tout le monde, il n'y a pas de clans, de groupes. C'est rare dans ce collège, enfin avec ces élèves. Je crois que tous les projets qu'on fait y sont pour quelque chose.

YF : Comment vous définiriez votre relation avec Hanna ?

Mr T : Il n'y a pas de relation. Enfin je veux dire, c'est moi qui décide s'il y en a ou s'il n'y en a pas. Certains cours je n'ai pas envie de me lancer dans son jeu, et je ne suis pas sympa. Et des fois j'y vais. Mais ce n'est pas elle qui décide, ce n'est pas de sa faute cela dit. C'est pour me protéger, enfin je ne sais pas comment dire, cette année j'ai eu des difficultés personnelles, à l'extérieur, dans ma vie. Ces problèmes personnels ont fait que je suis arrivé parfois en cours en disant « Bof, Bof », pas d'eux, mais de ma vie tout ça. Forcement, la relation s'en ressent. J'ai eu le sentiment de donner à voir deux professeurs avec eux. Je les vois 6 heures par semaine. 3 heures d'EPS et trois heures d'IDD/projet voyage/théâtre. Ce n'est pas une classe anodine, y'a pas de relation anodines. C'est peut être filles qui l'ont le plus senti.

YF : Ce problème c'était quoi ?

Mr T : Je n'ai pas très envie d'en parler.

YF : Quel est votre souvenir d'une grande altercation avec Hanna ?

Mr T : Je ne sais plus,....Peut être pour une histoire d'équipe. Elle n'était pas avec ses amies. Elle a commencé ses trucs bizarres, elle tient plus en place dans ces cas là, mais je commence à sentir quand ça monte. Et elle a commencé son cirque. J'ai haussé la voix, le ton est monté.

YF : Et ?

Mr T : Je l'ai renvoyée, mais je ne lui ai pas mis de mots. Je ne fais pas ça avec tous les élèves. Elle est revenue en cours, je suis allé parler avec elle, elle m'a dit « d'accord, vous avez raison », mais pas comme ils font, d'un air de dire « cause toujours ». Là elle avait l'air sincère. Je ne sais pas je trouve que c'est nécessaire avec elle, de lui montrer qu'elle a tort. Elle vaut le coup. On ne peut pas faire ça avec tous mais elle, si elle se calmait, ce serait une excellente élève, elle aurait les félicitations à chaque trimestre. Elle est super intelligente. C'est pour ça que c'est dur. En fait je crois qu'à cet âge les filles sont plus intelligentes que les garçons. Y compris le prof (rires)

YF :Je vous remercie

CONVERSATION AVEC UNE CLASSE DE SEGPA DU COLLEGE JEAN MACE, VILLENEUVE LE ROI

Cette conversation a eu lieu sous le préau de la cour du collège, avec 13 élèves. Elle s'est improvisée à la suite d'un moment de conversation que je leur avais proposé autour de l'Ultimate¹

YF : Si vous voulez on peut continuer la conversation, il pleut encore, je vous pose des questions et vous répondez l'un après l'autre. Comme ça on s'entend mieux. Vous pouvez donner votre avis sur ce disent les autres mais ce qui m'intéresserait aussi, c'est que vous preniez votre temps et que vous répondiez à ma question. Si vous voulez reparler, vous essayez d'attendre qu'on ait fait le tour. Si vous n'avez rien à dire, vous ne dites rien

Qu'est ce que vous trouvez de difficile en EPS ?

1 Moi j'arrive pas à pouvoir faire faire des trucs à mon corps, c'est lui qui décide, des fois il m'entraîne, un peu, ou des fois il me bloque. Ça dépend des fois, ça dépend de ce qui se passe. Y'a pas qu'en ultimate.

2 On fait pas ce qu'on veut, MR W y voudrait qu'on soit des robots. Il nous montre, mais on s'en bat les « iëuk », pardon !

4 Ben je vous disais l'ultimate, tout ça les garçons ils sont brutaux

5 De jouer sous la pluie, si vous aviez pas été là, il nous faisait continuer direct. C'est un sadique

6 Des fois on peut pas être avec ses amis on doit être en groupe avec des autres là. C'est mieux d'être avec ses amis quoi. Les autres des fois y te mettent la pression

7 Quand on joue faut s'arrêter, s'asseoir et écouter. C'est trop relou. Moi j'arrive pas à arrêter, l'autre fois j'étais juste en train de faire un petit dribble trop terrible, et stop venez là. Ça se fait pas, il nous fait asseoir comme des chiens, les uns à coté des autres, tous par terre, on est là, on doit écouter. Moi je préfère jouer, être un BG (rires) (beau gosse)

8 de pas choisir les sports qu'on veut. Et des fois on veut pas faire que des exercices, moi je veux faire des matches

Qu'est ce qui ne vous plaît pas en EPS, dans ce que vous faites, la façon dont vous le faites, le professeur ?

1 Qu'on nous force à faire ce qu'on veut pas, des sports qu'on aime pas, ou pas comme on aime, comme le foot avec des règles de ouf

2 Que des fois, enfin souvent, il faille réfléchir, ce qu'on fait, tout ça, les critères, c'est prise de tête de réfléchir en sport.

3 Il nous empêche d'être avec nos amis, qu'il nous sépare. Il veut qu'on le regarde, qu'on l'écoute. Il croit quoi ? Qu'on veut tout faire comme lui

4 C'est trop fatigant

(C'est nul ! c'est pas parce que je suis nulle, mais dans certains cours y'en a qu'abusent. Ils empêchent les autres de travailler à force. Avec le sport, ils sont trop zarbi, surtout les garçons, ils te calculent trop pas

6 On sait pas comment il est, le prof, des fois ça va, des fois, c'est pas possible

7 On fait que des sports ringards, c'est la vérité, y'a rien qui fait kifer

8 Moi j'aime pas ça sert à rien

9 Attends, c'est parce que ça sert à rien que moi je kife ça, juste que ça soit un moyen de se défouler tout ça, si tu vas par là ça sert à quoi ton foot. Tu t'en fous des notes en plus

10 Le prof, Il dit qu'il a pas à nous répondre à tout ; c'est son métier, non ?

11 C'est un mauvais cours, personne ne se connaît, tout le monde est perso, tout le monde t'envoie des vents. 12 C'est dans ce cours quoi. Ailleurs, on ne se parle pas trop, mais ça va. Ici, on dirait qu'ils se la pètent trop.

13 Mr W des fois, il nous casse devant les autres. Ça se fait pas

Qu'est ce qui fait la différence entre l'EPS et les autres matières ?

¹ Cf Article réalisé avec Marc Heimroth « L'ultimate, ça fait parler bien », in Cahiers pédagogiques, N° 441, « EPS, embarras inventions », Mars 2006

1Le prof, on voit qu'il nous aime bien. Juste comment il nous parle, comment il parle de nous
 2On se marre bien, même si le prof il est là, on se marre trop
 3Le sport, on sait en faire tout seul, on a pas besoin du prof, alors c'est plus tranquille. Les autres profs ils veulent toujours qu'on les écoute, qu'on les regarde. Là en sport, on est un peu tranquille
 4Comme il disait, ça sert à rien, on se défoule
 5Mr W il veut faire le jeun, il parle comme nous, ça fait un peu bouffon
 6Des fois il se prend pour notre père, il nous fait la morale, il veut qu'on lui parle, c'est pas bon ça
 7On fait des trucs qu'on savait pas avant. On sait ce qu'on est par soi même, on apprend à se débrouiller tout seul
 8On se marre trop ! Des fois on se lâche trop, comme des oufs, en gym, on s'est trop éclaté
 9Je sais pas franchement, pas ce qu'il nous dit, mais quoi, je sais pas en vérité
 10Moi j'attends rien, je vois juste ce que le prof dit de faire si je le kiffe ou pas
 11On sait pas, ce qu'il nous dit, du foot quoi ! (rires)
 12On veut S'E-CLA-TER !
 13On apprend sur soi, on sait bien ce qu'on vaut, ce qu'on peut faire, ce qu'on sait faire, par rapport aux autres.

Pourquoi est ce qu'il y a des embrouilles entre vous ?

1Parce que c'est comme ça, personne veut pas se faire pas respecter. Les autres ils essayent toujours de pas te respecter, alors tu te défends, et ça part et voila
 2Même des fois, c'est à cause du prof. Soit il a une chouchou, soit, il te dit un truc, et y'en a un autre qui rigole et voila, ça part
 3Parce que y'en a toujours qui exagèrent, ça monte, ça monte et à la fin tu sais plus qui vraiment commencé mais ce que t'as dit, ou ce qu'on t'a balancé, c'est pas possible, alors, ça part.
 4Parce que ça se fait pas d'être tout le temps en train de faire ce qu'il dit le prof. Alors on leur dit et ils aiment pas et ça déclenche
 5Parce que y'a quelqu'un qui parle mal de ta copine, ou quoi et tu dois la défendre. C'est normal
 6Des fois y' quelqu'un qui te parle mal, et voila. Ou qui te regarde, et voila, c'est pareil, on peut pas se retenir, c'est normal. Quand on te traite, tu dois répondre, tout le monde te regarde. Ils attendent quoi
 7Sans raison. On sait pas, moi je sais pas, j'ai envie de m'embrouiller. Comme ça pour le fun
 8Parce que des fois quelqu'un que tu croyais être ton ami dit quelque chose qui se fait pas.
 9Des fois c'est quelqu'un qui se moque de tes habits ou quoi. Et ça commence, faut se faire respecter par les autres
 11Aussi on se règle des trucs en sport. Le prof y te regarde moins, tu peux aller régler tes trucs avec celui que tu veux discuter
 12 On sait pas c'est comme ça, c'est normal, on peut pas s'entendre tout le temps, c'est normal entre amis
 13 Des fois c'est pas grave. On s'embrouille, mais on aime bien quand même celui qui a mal parlé ou quoi. Alors on lui dit. Ça reste ton ami mais il faut t'embrouiller avec lui, pour lui dire que ça se fait pas. C'est normal quoi. »

Pourquoi est ce qu'il y a des embrouilles avec le professeur, avec les professeurs en général ?

1Des fois ils écoutent pas ce qu'on dit, ils font semblant de pas nous calculer
 2Voila, quand ils nous mettent un vent. Aussi, il me dit toujours sur mes vêtements, « t'as pas ta tenue », « c'est quoi ce pantalon » ça se fait pas, alors ça part pour ça
 3Parce que, il veut trop nous faire faire des trucs de guedin, qui servent à rien du tout. Ça prend trop la tête
 4Je trouve que quand ils sont sadiques, on a raison de s'embrouiller
 5Il ne comprend pas ce qu'on veut dire. Il dit qu'on parle mal, mais c'est lui qui comprend pas
 6 Il veut pas qu'on reste nous même. Il veut nous changer, qu'on soit dociles. Ca va pas ça.
 7Des fois on fait exprès de s'embrouiller direct, juste pour les faire chier. Pour se faire plaisir. Alors là, c'est tout le monde, enfin tous les rebelles qui y vont. Direct
 8Des fois ils veulent pas lâcher l'affaire alors qu'ils savent qu'ils ont pas raison, mais moi je lâche pas non plus, on est pas des soumis
 9Des fois il se mêle de ce qui le regarde pas, on lui dit, c'est pas son ketru, mais il veut toujours trop contrôler
 10Ils nous font toujours faire ce qu'on déteste. On leur dit et ils nous crie dessus, alors ça va pas.
 11Avec lui ça va. Ça dépend des profs, moi je fais pas des embrouilles pour rien

12Des fois, à cause du prof, quand il a une chouchou, soit, il te dit un truc, et y'en a un autre qui rigole et voila, ça part

13Des fois ils abusent trop d'être adulte, ils pensent qu'ils peuvent tout faire

Est ce que vous apprenez des choses dans les embrouilles entre vous? Sur vous, sur la vie, sur les autres ?

1On apprend à se faire respecter

2On apprend à se battre

3On apprend qui est plus fort que qui. Celui qu'est naze et celui qui la donne.

4On apprend qu'on peut compter que sur soi

5Et sur ses amis.

6Que des fois c'est pas grave. On s'embrouille, mais qu'on aime bien quand même celui qui a mal parlé ou quoi. 7Alors on lui dit. Ça reste ton ami mais il faut t'embrouiller avec lui, pour lui dire que ça se fait pas.

C'est normal quoi.

8On sait qui est un bouffon ou qui l'est pas. Y'en a des qui disent qui disent et qui font rien. Ceux là c'est des bouffons

9 quand on s'embrouille comme ça on voit bien qui je suis par rapport aux autres, les rapports de force et tout

10 c'est une peu bébé si tu te juges que par les autres

Qu'est ce que vous apprenez dans les embrouilles avec le prof ? Pareil ? sur vous sur lui ?qu'est ce que vous pouvez en dire ?

1Que c'est toujours lui qu'a raison, enfin qui veut avoir raison

2Non non, justement, que c'est pas toujours lui qui a tort, enfin raison je veux dire

3Que on fait pas ce qu'on veut

4On sait mieux comment réagir avec un adulte. C'est pas comme avec un copain, si tu lâches pas l'affaire, t'es mort. T'es exclu ou t'es signalé. Tu peux pas discuter pareil

5On sait qu'on est des enfants et lui un adulte

6Que quand on fait une bêtise on est puni direct

7On voit bien qui est soumis ou rebelle

8 des fois il comprend pas ce qu'on dit. Quand on s'embrouille on parle comme entre nous. Même avec lui, on a pas le temps de penser à parler bien. S'il nous comprend pas c'est dommage pour lui .

Vous en pensez quoi du fait que c'est le prof qui décide ?

1Ben qu'il se prend un peu pour notre père. Bon mon père a moi il est nul, si ça peut lui faire plaisir, je lui laisse

2C'est normal, c'est son métier

3Ça va si il abuse pas trop

4 c'est pas comme Mme XX l'année dernière une vraie sadique

5Qu'il est un peu sadique, lui aussi, il aime bien nous commander

6Ça va il nous demande notre avis, mais bon si on veut pas on le fait quand même, mais au moins il discute un peu ? y'en a qui disent c'est comme « aç » et voila

Qu'est ce que c'est un bon prof d'eps ?

1Un prof qui sait bien nous dire... quoi faire, tout ça

2C'est quelqu'un qui nous force pas toujours, à apprendre, à réfléchir, à faire ce qu'on veut pas qui nous laisse vivre quoi

3Un prof qui sait bien faire tous les sports

4Un bon prof c'est quelqu'un qu'est pas comme mes parents. Il doit expliquer et pas me laisser sans dire quoique ce soit

5Un prof qui crie pas toujours et qu'est juste

6Un prof qui laisse faire ce qu'on veut, mais pas trop

7Un prof qui sait se faire respecter et aussi un prof qui nous respecte

8Un prof qui sait bien ce qu'il veut

9Un prof qui fait pas de préférence

10 Quelqu'un qui répond quand on lui demande des trucs, qui t'entende quoi

11 C'est quelqu'un qui te parle et qui t'écoute en tant que personne, pas que comme élève et pas que comme prof

12 C'est quelqu'un qui croit pas qu'il va nous calculer direct, qui croit pas qu'on fait ce qui veut comme ça hop (claquement de doigts)

13 moi je trouve que c'est quelqu'un qui doit nous calculer, qui doit voir ce qu'on veut, pas que ça mais si il sait pas, il est mortel

5 J'peux redire un truc ? C'est quelqu'un qu'a de l'expérience. C'est vrai les jeunes ils sont trop sévères ou ils savent pas nous comprendre. Un vieux, pas trop quoi, il sait mieux. Les jeunes ils se la pètent

Qu'est ce que vous voudriez demander à votre prof d'EPS ?

1 qu'il arrête de se la jouer

2 Ben je sais pas, c'est un peu « relou » votre question, parce que on doit pas demander au prof, c'est lui qui propose, non ?

3 Qu'il nous aime bien. Des fois on dirait pas

4 De plus jouer avec les garçons

5 De faire plus de foot

6 Je demanderai qu'il fasse pas que pour lui. Pour la pluie, lui s'il aime se mouiller, c'est son problème, nous, enfin moi, mais personne en fait, on aime par être mouillés

7 Juste qu'il nous écoute des fois, qu'il nous croit. C'est tout

8 De pas trop nous fatiguer

9 De pas faire des groupes qu'on veut pas

10 Qu'il nous respecte

11 du foot

12 du foot

13 tout sauf du foot ! non je plaisante, du foot

Nom : MONTAGNE

Prénom : Yves-Félix

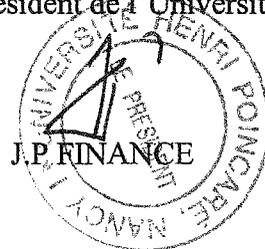
DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE NANCY I

en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

VU, APPROUVE ET PERMIS D'IMPRIMER

Nancy, le 1/02/07

Le Président de l'Université



UFR STAPS, UHP

NANCY – 30, rue du Jardin Botanique – 54600 VILLERS-LÈS-NANCY

Tél : 33.(0)3.83.68.29.00 - Fax : 33.(0)3.83.68.29.02 - Mail :

@staps.uhp-nancy.fr

ANTENNE DE LONGWY – 186, rue de Lorraine – 54400 COSNES-ET-ROMAIN

Tél : 33.(0)3.82.39.62.15 - Fax : 33.(0)3.82.39.62.96 - Mail : stapslw@iut-longwy.uhp-nancy.fr

ANTENNE D'ÉPINAL – 2, avenue Pierre Blanck – 88000 ÉPINAL

Tél : 33.(0)3.29.29.61.60 - Fax : 33.(0)3.29.29.61.62 - Mail : Sylvie.Schumacher@staps.uhp-nancy.fr

RESUME :

Cette recherche propose une lecture de ce qui embarrasse la rencontre professeur/élève en EPS, à l'aune de la psychanalyse.

A partir d'une position d'enseignant engagé dans la formation des nouveaux professeurs d'EPS, est avancée une mise en dialectique, ratages/rencontres d'enseignement dans le gymnase, en posant ces deux aspects de la leçon pris dans le langage.

L'interrogation de ce contrepoint est mis en jeu par la construction d'un dispositif de parole. Les conversations qui en découlent sont des temps au cours desquels des professeurs "néo titulaires" d'EPS peuvent s'entre-dire autour de leur quotidien professionnel et pendant lesquels des élèves peuvent parler de leurs expériences d'école.

L'analyse de leurs dires respectifs s'efforce de border le "quelque chose" qui agit à leur insu dans la relation pédagogique et cause embarras et conduites emportées.

Il s'agit donc de parier sur les effets d'un appareillement de l'EPS avec la parole et de voir si des temps de discussions peuvent influencer ce qui fait qu'il y a parfois du mal être en EPS. L'usage pratique des enseignements de la psychanalyse est ainsi mis en jeu dans une proposition "d'Education Physique de la Parole".

Cette éducation physique traiterait le hors sens de certains moments du gymnase autrement qu'avec les habitudes en vigueur et alimenterait d'autres pistes de réflexion sur ce qui perturbe la discipline aujourd'hui.

Mots clefs : EPS, psychanalyse, Réel, contingent, impossible, parole, discours, signifiant, relation d'enseignement, adolescence ;

SUMMARY :

Grounded on the Psychoanalysis standings, and the experience of training fresh-holders Physical Ed teachers, this work tries to bring up new means of reflection on this « something beyond the comprehension » that creates situations of misbehave and total miscomprehension between teachers and pupils to which new Physical Ed teachers are often faced, trapped and puzzled.

The « speech device » here introduced is a policy for use among teachers themselves and teachers and pupils in order to achieve the sharing and the comprehension of their own experiences of these encounter and/or misencounter situations.

What if the answer to all this issues were in a « physical education of speech », as means to both parts to be able to adapt and invent new spaces for valuable relationship ?

Key words : Physical Ed., psychoanalysis, real, contingent, impossible, word, speech, meaning, teaching relationship, adolescence.