

école
changer de cap

LA RÉSISTANCE AUX EMPRISES

Comment l'École peut ou pourrait permettre aux élèves de mieux résister aux emprises et ainsi devenir des adultes citoyens plus libres et plus responsables ?

DOSSIER THÉMATIQUE

Coordonné par Daniel Favre

Février 2024

Sommaire

Introduction et problématisation.....	3
<i>Daniel Favre</i>	
Témoignage n°1 Quand on veut mettre les Compétences Psycho Sociales dans des cases.....	13
<i>Anne Leraille</i>	
Témoignage 2 L'institution scolaire : un terreau propice aux emprises ?.....	16
<i>Marie Tamarelle-Verhaeghe</i>	
Influence ou emprise ? Comment les distinguer.....	18
<i>Maridjo Graner</i>	
L'arme de la dépendance Influence et rapports de force cognitifs : nouvelles formes d'emprises ?.....	23
<i>François Soulard</i>	
Des « prêts-à-penser » au Sujet en devenir.....	32
<i>Danièle Epstein</i>	
La Discipline Positive à l'école comme levier de compétences psychosociales pour résister à l'emprise.....	41
<i>Nadine Gaudin, Odile Delanchy, Isabelle Haigneré, Olivier Sorel</i>	
Comment l'affirmation de soi dans le cadre de la formation d'élèves médiateurs peut contribuer à développer la résistance aux emprises Théorie, pratique et témoignages, la possibilité de dire « non ».....	48
<i>Brigitte Liatard</i>	
Apprendre à penser plus finement ce que l'on ressent pour résister aux emprises.....	57
<i>Daniel Favre</i>	
Comment aider les élèves à mieux résister aux emprises dans les relations avec les enseignants et avec leurs pairs ? Apports du concept d'autorité éducative.....	70
<i>Bruno Robbes</i>	
Synthèses conclusives et neuf pistes d'action pour permettre aux élèves de résister aux emprises.....	83
<i>Anne Leraille, Marie Tamarelle, Maridjo Graner, François Soulard, Brigitte Liatard, Nadine Gaudin, Olivier Sorel, Daniel Favre et Bruno Robbes</i>	

INTRODUCTION ET PROBLÉMATISATION

Daniel Favre¹

Concept émergent au début des années 1980, le développement des compétences psychosociales (CPS) à l'École constitue depuis 2022 un enjeu national présent au cœur de plusieurs politiques publiques. « *Le développement des compétences psychosociales (CPS) représente aujourd'hui un enjeu majeur au sein de la santé publique, de l'éducation et de l'action sociale. Facteurs clés de la santé, du bien-être et de la réussite éducative et sociale, les CPS sont ainsi à la croisée de la prévention et de la promotion de la santé et au cœur des enjeux sanitaires, éducatifs et sociaux.* » p.11².

En tant que neurobiologiste de formation, j'incite les enseignants depuis 1983 à prendre en compte la dimension affective des apprentissages et le rôle de cette dimension pour expliquer en partie la corrélation forte existant entre violence et échec scolaires. À ce titre je me réjouis de cette incitation gouvernementale à rapprocher des objectifs de l'école, l'éducation intégrant cette part du fonctionnement humain. Ce n'était pas évident car dans notre pays plus qu'ailleurs, il existe un préjugé négatif concernant les émotions. Le rapport Bancel de 1989 à l'origine des IUFM mentionnait d'ailleurs qu'il était important de connaître les processus émotionnels et affectifs... mais afin que ceux-ci « *ne perturbent pas l'apprentissage* ». Il faut donc les tenir à distance et s'en prémunir ! Or les neurones associés à la cognition et ceux qui sont associés aux ressentis fonctionnent ensemble dans le cerveau³. À mes débuts en sciences de l'éducation, j'ai donc tenté de montrer qu'il fallait penser l'apprentissage, son accompagnement, son cadre, etc. en tenant compte de ce lien entre cognition et affect. Les ressentis sont au service de l'apprentissage, ce sont eux qui nous font choisir un cheminement mathématique plutôt qu'un autre, c'est le désir qui nous rapproche de certains textes et nous donne l'envie d'en savoir plus et c'est encore une émotion très agréable qui nous gagne quand nous parvenons à résoudre un problème difficile.

Promouvoir les CPS en réservant du temps scolaire pour les développer, les rendre plus

- 1 Professeur honoraire en Sciences de l'éducation à l'Université de Montpellier, Membre associé du LIRDEF - E.A. 3749, chercheur en neurosciences puis en sciences de l'éducation, formateur d'enseignants depuis 1983.
- 2 Rapport complet de Santé publique France / Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques / p. 11 (mis à jour le 18-10-2022) [https://www.santepubliquefrance.fr/recherche/#search=Comp%C3%A9tences%20psychosociales%20\(CPS\)](https://www.santepubliquefrance.fr/recherche/#search=Comp%C3%A9tences%20psychosociales%20(CPS))
- 3 Favre D. (2007). *Transformer la violence des élèves*, Cerveau, Motivations et Apprentissage, Paris : Dunod, seconde édition 2019.

conscientes correspond à une formidable opportunité donnée aux élèves de pouvoir s'autoréguler en prenant conscience du fonctionnement d'une partie d'eux-mêmes jusque-là négligée et plus ou moins réprimée dans le dispositif scolaire classique. Cette reconnexion avec soi-même, son corps et ses divers ressentis peut servir l'objectif central du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « la formation de la personne et du citoyen », c'est-à-dire celle d'un futur adulte, citoyen libre, responsable, résistant aux emprises de tout ordre, capable de faire des choix conscients respectueux des autres et de lui-même comme de l'environnement car pratiquant une pensée complexe, critique, non-dogmatique. La visée d'émancipation, la liberté pour tous et l'égalité par l'instruction, présente dans l'École de la République au lendemain de la Révolution française trouve un plein accomplissement avec le développement des 10 compétences relevant des CPS qui vont de l'aptitude à réguler ses émotions, à l'empathie, à la pensée critique et créative, savoir dire non ou être habile dans les relations interpersonnelles.

La question que je voudrais soulever maintenant concerne le partage de cette visée émancipatrice entre tous les acteurs du monde de l'éducation. Est-ce que le développement des CPS relève d'une finalité réellement éducative ou est-il au service d'un objectif visant à adapter les élèves à la société actuelle ? En fonction des observations que j'ai pu faire, il me semble que beaucoup d'enseignants questionnés sur les valeurs auxquelles ils donnent la priorité désignent en premier l'émancipation des élèves mais cette valeur n'est pas forcément celle autour de laquelle leur formation a été organisée. Laurence de Cock (2021)⁴ observe qu'historiquement l'École française continue à rester très inégalitaire et que la valeur de penser par soi-même passe largement derrière celle de transmettre les programmes coûte que coûte, " *Ni débattus, ni votés au Parlement, ils (les programmes) ont pourtant une valeur prescriptive et sont inscrits dans le « Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale » !* " p. 174. Elle souligne la difficulté pour que l'émancipation à l'École fasse l'objet d'un projet politique global dans un environnement dominé par la pensée néolibérale qui nous divise mais dit-elle, ce n'est pas une raison de renoncer à en poser les fondations.

L'École laïque et émancipatrice connaît effet aujourd'hui des difficultés dont les origines, selon moi, doivent être mises en lumière. La visée de l'École de la République n'est en effet pas celle du néolibéralisme basé sur une approche behavioriste de l'humain. La problématique de cette approche est : « comment obtenir d'un individu (ou d'un groupe) qu'il produise les comportements attendus ? » La réponse à cette question réside dans l'emploi de renforcements positifs ou négatifs des comportements souhaités par l'expérimentateur : récompenses ou punitions. Dans cette approche, l'humain devient un objet et la question de l'existence d'un sujet ou d'une personne singulière et de son devenir est tout simplement évacuée. Renaud Hétier (2022) montre bien dans sa synthèse comment les pseudo-valeurs du néolibéralisme nous imprègnent et s'opposent aux valeurs de l'éducation. « *L'éducation, depuis les Lumières, depuis Rousseau et Kant, se voit conférer la visée d'émanciper les individus, en faire des citoyens responsables et autonomes et des sujets capables de s'orienter dans l'existence. Or, tant à l'école que dans la famille, il s'agit surtout, aujourd'hui, de*

4 De Cock L. (2021). *École publique et émancipation sociale*, Marseille : Agone.

s'adapter à la société telle qu'elle fonctionne, régie par une économie capitaliste qui prend les individus dans ses filets pour les faire travailler et consommer, maximisant les profits du marché, au risque que l'émancipation espérée passe au second plan, voire soit oubliée, voire pire encore, qu'on fasse tout pour qu'elle n'émerge pas ». Il définit l'économie capitaliste comme « *une économie puissante, qui investit les progrès techniques pour faire régresser les humains, les rendre dépendants de ce qui est produit et inoffensifs, permettant à quelques-uns une jouissance illimitée.* »⁵

À travers de multiples moyens dont le numérique et la publicité qui suscitent en nous le manque de ce que l'on ignorait l'instant d'avant, le capitalisme fait régresser les humains, Hétier rajoute : « *le désir névrotique, qui se heurte à l'interdit de la loi, a laissé place, ces dernières décennies, à une tendance dépressive, qui se compense dans la dépendance. Autrement dit, on a besoin de consommer parce qu'on se sent vide, ce qui nous fait dépendre de ce qui est directement consommable. Mais une telle consommation nous laisse encore plus vides et encore plus en demande de consommation...* ».

Karine Baillieu⁶, psychologue-clinicienne, lors d'une conférence qui avait pour thème « *la dérive totalitaire sur les enfants* » à Paris le 13 mai 2023 affirma que l'idéologie néolibérale amène inéluctablement à une idéologie totalitaire. Le néolibéralisme « *n'est pas un système au service de l'humain, c'est l'humain qui est au service du système* ». Elle dénonce également le danger pour le développement psychique d'une éducation sexuelle **précoce** à l'école. L'éducation à la sexualité fait partie du programme de développement des CPS (cf. rapport cité p. 56). Mais qu'entend-on par éducation à la sexualité ? Cette incitation provenant de l'OMS doit retenir attention et vigilance sachant que dans notre pays comme en Europe la sexualité des enfants fait l'objet de violence : un jeune sur cinq serait victime d'abus sexuels⁷ et un sur dix d'incestes⁸. L'emprise sexuelle d'un adulte sur un jeune n'est pas directement l'objet de ce dossier mais doit être signalée, pour comprendre qu'il est primordial que chaque jeune puisse découvrir et expérimenter sa sexualité et son mystère par lui-même et dans sa temporalité de sujet en devenir. Développer les CPS ne devrait pas faire autre chose que de rendre possible cette découverte, en lui gardant son mystère, et en insistant sur le fait que le corps appartient à chacun quel que soit son âge. Par exemple, c'est à chaque jeune en tant que « sujet » de prendre soin de son corps, de le laver lui-même dès que c'est possible. C'est également important qu'il sache que la Loi interdit à tout adulte (hors situation sanitaire ou d'urgence) de toucher son intimité avec ou sans son consentement. L'abuseur n'est pas forcément un adulte, d'où l'espoir que l'École puisse devenir ce lieu où chacun pourra apprendre à reconnaître les tentatives visant à le

5 Hétier R. (2022) *Quand le capitalisme retourne les valeurs de l'éducation*. In "Autorité et pouvoir des personnels de direction, d'encadrement et de formation dans les politiques publiques contemporaines d'éducation" coord. par C. Roelens & S. Mierzejewski Recherche en Education 49. <https://doi.org/10.4000/ree.11379>

6 <https://www.nexus.fr/actualite/entretien/karine-baillieu/>

7 Voir absolument et jusqu'au bout le documentaire de Karl Zéro réalisé après la publication au conseil de l'Europe en 2016 des études sur la pédocriminalité. Ce film : « Un sur cinq » montre qu'en moyenne dans chaque classe 3 à 5 enfants ont été ou sont victimes (au moins une fois) de violence sexuelle et comment les prédateurs sexuels présents dans tous les milieux y compris l'éducation nationale peuvent échapper à la justice.

8 Voir et faire voir également le film documentaire : « Un silence si bruyant » <https://levelevoile.fr/2023/10/le-film-un-silence-si-bruyant-demmanuelle-beart/>

transformer en « objet » et ainsi résister à ce type d'emprise qui peut impacter toute une vie.

Le monde entier serait-il sous influence ? La question pour Noam Chomsky n'est pas nouvelle, « *Les médias ne représentent qu'une toute petite partie de la vaste machine de propagande. Il existe un système d'endoctrinement et de contrôle beaucoup plus vaste, dont les médias ne sont qu'un rouage : l'école, l'intelligentsia, toute une panoplie d'institutions qui cherchent à influencer et à contrôler les opinions et les comportements, et dans une large mesure à maintenir les gens dans l'ignorance.* » [...]»⁹

Depuis la circulaire n° 97-123 de mai 1997 jusqu'au domaine n°3 du « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » du 31 mars 2015¹⁰ : « *la formation de la personne et du citoyen* » et en passant par la Réforme de l'enseignement au collège de 2015 (la logique programmatique : centration sur les connaissances à transmettre est remplacée par la logique curriculaire : centration sur l'élève qui apprend), les missions explicitent de plus en plus précisément une visée : l'émancipation d'un élève-sujet repérée par ses attributs : l'autonomie, la responsabilité, l'esprit critique, la capacité à vivre de manière responsable avec des autres... sujets. Cette émancipation demande que cet élève-sujet soit entraîné à l'école à résister aux emprises qui, comme on vient de le voir, relèvent de l'environnement social et économique dominant. Le développement des CPS pourrait servir ce projet mais qu'en est-il à la lecture des textes diffusés par l'éducation nationale ?

On peut lire : « *les CPS en milieu scolaire : un levier pour la réussite et le bien-être de tous. Chez les enfants, le renforcement des CPS favorise le développement global (social, émotionnel, cognitif, physique), améliore les interactions, augmente le bien-être et contribue donc à diminuer les comportements défavorables à la santé et à augmenter les comportements favorables. Les CPS jouent aussi un rôle essentiel dans l'adaptation sociale et la réussite éducative* »¹¹. Dans le rapport scientifique d'octobre 2022 de 135 pages de Santé Publique¹², on ne trouve pas les mots « émancipation » et « emprise », il n'est pas fait non plus référence à « la formation de la personne ». Le mot liberté apparaît une seule fois et associé à « la liberté de conscience » et à la compréhension de la laïcité p. 58. L'éducation n'apparaît pas comme un objectif mais « éduquer » se rencontre deux fois : « Éduquer les jeunes à la sexualité, la santé sexuelle et aux relations entre les personnes. » (...) p. 56 et « *éduquer les jeunes qu'elle prend en charge aux valeurs de citoyenneté et de la République* » p. 61.

Inversement, d'autres finalités semblent centrales : « *Leur développement (des CPS) via*

9 Chomsky N. (1999). Deux heures de lucidité (7/9) – La démocratie, interviewé par Denis Robert & Weronika Zarachowicz et publié le 4 octobre 2011 par Noam-Chomsky.fr

10 Décret n° 2015-312, le domaine 3 est en position centrale précédé par le premier : « les langages pour penser et communiquer » et le second : « les méthodes et outils pour apprendre » et suivi par le 4ème : « les systèmes naturels et les systèmes techniques » et le 5ème : « les représentations du monde et l'activité humaine ». Ces 4 autres domaines sont les moyens offerts aux élèves pour être autonomes et comprendre le monde d'aujourd'hui. Les programmes se retrouvent au service de cette visée.

11 <https://www.ac-paris.fr/les-competences-psychosociales-cps-128435>

12 Rapport complet Santé publique France référentiel Santé publique France - [https://www.santepubliquefrance.fr/recherche/#search=Comp%C3%A9tences%20psychosociales%20\(CPS\)](https://www.santepubliquefrance.fr/recherche/#search=Comp%C3%A9tences%20psychosociales%20(CPS))

des interventions efficaces peut avoir de multiples effets et poursuivre diverses finalités : réduire les addictions, la violence, les problèmes de santé mentale, améliorer le bien-être, la santé sexuelle, le climat et la réussite scolaire. » p. 104. Un objectif apparaît : « *déployer sur l'ensemble du territoire, dans les différents milieux de vie de l'enfant, des interventions CPS qui soient efficaces et fondées sur des données probantes.* » p. 104. Les programmes d'intervention sélectionnés sont ceux qui ont fait leurs preuves c.a.d. atteint des objectifs repérés comme ceux « *mesurant le problème ou l'état de santé visé par l'intervention CPS (en lien avec les objectifs généraux de santé) (par exemple : comportements sexuels à risque, consommation de substances psychoactives, santé mentale positive)* » p. 101. Par exemple, « *les interventions ont augmenté l'usage de préservatif dans 26 études, et n'ont pas eu d'effets dans 28 études, aucune étude n'a permis de constater une baisse de l'usage* ». p. 75.

Mais allant dans un autre sens, une méta-analyse des évaluations des interventions montre des effets qui concernent la formation de la personne. « *Vingt-sept sur 29 des évaluations ont permis d'observer des résultats positifs aussi variés qu'un meilleur bien-être (wellbeing), de meilleures compétences sociales et émotionnelles, une moindre anxiété, un meilleur contrôle de la colère, un moindre stress, une amélioration de la capacité à se concentrer, une meilleure capacité à se relaxer, une meilleure capacité à savoir résoudre des problèmes, moins d'idées suicidaires, une meilleure connaissance de la santé mentale, une meilleure acceptation des personnes avec des problèmes de santé mentale* » p. 77. Autrement dit une capacité accrue d'autorégulation qui va dans le sens de l'*empowerment*¹³. « *En enseignant aux jeunes comment penser plutôt que quoi penser, en leur fournissant les outils pour résoudre les problèmes, prendre des décisions et réguler leurs émotions, et en leur permettant de s'engager dans une démarche participative, le développement des compétences psychosociales peut devenir un moyen d'empowerment* »¹⁴ p. 86. Cette dernière publication citée dans ce rapport de référence cible directement le développement humain comme finalité principale.

Il me semble donc exister une certaine ambiguïté sur les finalités officielles des CPS qui devrait être clarifiée et débattue par les différents acteurs du monde de l'éducation : le développement des CPS à l'École pourrait permettre indubitablement cet objectif d'autorégulation favorisant l'émergence de sujets et de citoyens plus libres mais aussi satisfaire à notre insu le projet inavouable d'adapter les élèves à une école et à une société donnée très addictogène comme la nôtre. Comme on l'a vu, la visée néolibérale n'est pas la formation de futurs adultes libres et responsables, résistant aux emprises de tous ordres, aptes à prendre des décisions car dotés d'un esprit critique affûté et d'une large culture mais plutôt la formation de « *consommateurs compulsifs* » selon la formulation de Philippe Meirieu et de spécialistes de micros-domaines, peu formés à réfléchir de manière autonome sur les autres plans et peu entraînés à exister comme des sujets en devenir.

13 Terminologie américaine désignant un plus grand pouvoir sur ses actes accompagné par une liberté et une estime de soi accrues dans un contexte social.

14 Mangrulkar L., Vince Whitman C. & Posner M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*, Pan American Health Organization, Washington, DC. 61 p.

Je propose de diriger également un regard critique sur les compétences elles-mêmes telles qu'elles apparaissent dans les documents déclarés comme probants pour promouvoir les CPS dans les écoles. L'OMS (Organisation mondiale de la santé, 1997) désigne une compétence psychosociale générale définie comme « *la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne* ». Mais plus tard l'OMS va proposer de regrouper en trois grandes catégories : « *les compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication), les compétences cognitives, les compétences émotionnelles (ou d'autorégulation)* »¹⁵. Or en faisant cela on se coupe de la réalité biologique déjà évoquée de notre cerveau. Les neurones associés à la cognition et ceux associés à nos émotions, à notre affectivité et aux ressentis en général ne sont pas dissociables sur le plan fonctionnel pas plus que l'on comprendrait le fonctionnement d'une pile en séparant et en étudiant isolément la cathode et l'anode.

Prenons l'exemple de **l'empathie** repérée comme « compétence sociale ». Se mettre en empathie mobilise les lobes frontaux pour exercer une légère inhibition sur les neurones à l'origine des ressentis de l'empathiseur sinon la forte intensité de ses propres émotions pourrait masquer celles d'autrui¹⁶. C'est ce qui se passe lorsque nous sommes en « contagion émotionnelle » et projetons nos ressentis sur autrui. L'empathie implique donc de pouvoir faire en soi, dans notre espace intérieur, un peu de vide pour que la représentation de l'autre puisse exister en nous. D'où la définition que nous avons utilisée pour nos recherches¹⁷ et notre test CEC (Contagion-Empathie-Coupure)¹⁸ : « l'empathie représente la capacité, acquise au cours de la psychogenèse, de se représenter ce que ressent et pense l'autre, tout en le distinguant de ce que l'on ressent et pense soi-même ». L'empathie n'est pas la compassion. Tandis que la « contagion émotionnelle » est une « aptitude biologique innée à se laisser envahir par les émotions d'autrui, à l'origine des états fusionnels ou symbiotiques qui précèdent l'empathie au cours du développement de l'enfant », les lobes frontaux ne sont pas activés dans ce cas. Inversement, ils sont très activés dans le cas de la « *coupure par rapport aux émotions* » définie comme un « *processus de mise à distance d'émotions, de sentiments ou d'événements mémorisés dont on redoute la souffrance qu'ils pourraient occasionner s'ils étaient conscients* ».

L'empathie se révèle donc une compétence complexe qui touche les trois catégories des CPS puisqu'elle demande de rester en contact avec soi-même (empathie avec soi) pour identifier, reconnaître et mettre des mots sur différents types de ressentis et de motivations, pour pouvoir « *penser ce que l'on ressent* » mais aussi prendre conscience de nos préjugés, de nos « *heuristiques embarquées* » afin de pouvoir trier ce qui vient de soi et ce qui vient d'autrui.

15 ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE (2003). *Skills for health : Skills-based health education including life skills : An important component of a child-friendly/health-promoting school*, OMS, Genève.

16 Decety J. (2002). *Naturaliser l'empathie*, L'Encéphale, 28, 9-20.

17 Favre D., Joly J., Reynaud C., Salvador L.L. (2005). « *Empathie, contagion émotionnelle et coupure émotionnelle Partie 1 : historique critique de la notion d'empathie* », Enfance, 4, 363-382.

18 Favre D., Joly J., Reynaud C., Salvador L.L. (2009). « *Empathie, contagion émotionnelle et coupure émotionnelle – Validation d'un test pour repérer et aider les élèves à risque* ». European Review of Applied Psychology, 59, 211-227.

Nous avons pu vérifier que suite à la formation des enseignants l'augmentation de l'empathie chez les élèves correspondait à une diminution des comportements violents et des difficultés dans les apprentissages¹⁹. La définition de l'empathie largement diffusée et utilisée de l'OMS de 2003 comme « *la capacité à écouter et à comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension* » ne reflète que très peu cette complexité et entraîner les élèves à l'empathie peut s'avérer difficile et/ou non évaluable.

Avoir une représentation précise de l'empathie peut s'avérer indispensable pour repérer les emprises qui amènent à des ruptures au sein de la société. C'est à une rupture d'empathie souhaitée et organisée par les nazis que l'on a pu assister en Allemagne dans les années 30 : les Allemands non juifs sont devenus peu à peu, en quelques années, indifférents au sort des Allemands juifs. Et en cette fin 2023, la pression exercée par les médias pour définir des « méchants » et des « gentils » dans tous les conflits violents nous amène à nous mettre en empathie avec les humains qui ont été étiquetés comme gentils et à chasser hors de notre affectivité et de l'humanité les autres. Donner les moyens dès l'école pour résister à cette emprise donne aux CPS un enjeu politique et social de premier ordre car la guerre interpersonnelle commence quand on adhère à des visions différentes de « qui est gentil » et « qui est méchant » : les Allemands et les Français en 1914, les migrants et les habitants des pays d'accueil, les Israéliens et les Palestiniens... (à compléter par chacun !)

Mon deuxième exemple va concerner la « **Pensée critique et l'auto-évaluation** considérées comme des compétences cognitives qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les (sources d') informations pertinentes. » OMS, 2003. Cette définition fait l'impasse sur le fait que toute pensée critique ou pas est inévitablement associée à un ou des ressentis de diverses natures : c'est agréable et rassurant de rencontrer des personnes qui pensent comme soi, c'est à d'autres moments très excitant et plaisant de rencontrer des personnes qui pensent différemment, qui permettent de voir le monde autrement et qui amènent à réformer notre pensée et à la modifier. Mais quelquefois certains (dont peut-être moi) peuvent être très attachés à une idée au point de la défendre bec et ongles contre toute tentative de critique. Quand il faut lâcher le lien, souvent non conscient, établi entre stabilité des représentations et sécurité affective, on peut être appelé à vivre un sevrage très angoissant. « *L'addiction aux certitudes* »²⁰ est une réalité facilement observable chez les autres et illustre là encore la synergie entre le pôle cognition ou raison et notre dimension affective. Quand la prise de conscience de celle-ci se produit après entraînement²¹ alors il devient possible de « sentir ou ressentir ce

19 Favre D., Joly J. & Reynaud C. (2011). « *The measure of empathy, emotional contagion, and emotional cut-off as an indirect indicator of the efficiency of teacher training for preventing violent behavior and school failure* » in Danielle J. Scapaletti (Ed.), *Psychology of empathy*, Nova Science Publishers, New York pp. 203-219.

20 Favre D. (2013). *L'addiction aux certitudes – ce qu'elle nous coûte et comment en sortir*, Editions Yves Michel.

21 Favre D., Pithon G., Reynaud C., Salvador L.L. (2004). « Pensée non dogmatique et développement de savoir-faire démocratiques (en famille, à l'école...) », in *La discussion en éducation et en formation*, Michel Tozzi (dir.), Paris, L'Harmattan, coll. « Action et savoir », 33-52.
Favre D. & Simonneau L. (2012). Learning about non-dogmatic thinking in Vassilis Barkoukis (Ed.), *Psychology of Self-Regulation*, Nova Science Publishers, New-York, pp. 61- 82.

que l'on pense », de sentir la dogmatisation et la fermeture de notre pensée à ce qui diverge trop de ce dont nous avons besoin pour nous sentir en sécurité ou au contraire sentir l'ouverture de celle-ci correspondant à une dé-dogmatisation. Ce n'est pas le même plaisir et c'est ce distinguo qui permet de ne pas mélanger « *pensée complotiste* » et « *pensée critique* »²².

Je terminerai par un dernier exemple d'une compétence psychosociale qui invite à exister en tant que sujet en devenir, développant conjointement humanité et liberté, à savoir : la **capacité de dire « non »**, ce qui rejoint la nécessité de distinguer l'autorité qui rend auteur des comportements de domination-soumission²³. Dans les documents d'aide pour les enseignants qui souhaiteraient se lancer dans le développement des CPS, cette capacité est rattachée à « *Savoir communiquer efficacement* » et relève du thème assertivité - affirmation de soi avec le message JE comme activité d'entraînement²⁴. Or le rapport scientifique de référence insiste à juste titre sur l'importance de l'exemple donné par l'adulte en charge de formation aux CPS. « *Pour cela, il est nécessaire que les intervenants renforcent leurs propres CPS afin d'être capables de les pratiquer devant les enfants, notamment au cours des ateliers. Ces adultes qui incarnent les CPS ont ainsi une fonction de modèle ; ils permettent, autant que les activités proposées, le développement des CPS des enfants. Les propres CPS des adultes, l'attitude et la qualité relationnelle manifestées par les intervenants, jouent donc un rôle crucial dans l'efficacité des ateliers CPS. Les adultes, dans leurs façons d'être et de faire, représentent ainsi une des premières sources d'apprentissage pour les enfants* » page 86.

Inviter et entraîner tous les élèves à utiliser des messages JE authentiques²⁵ pourrait constituer une parade visant à priver de « gibier » les harceleurs mais il existe un obstacle : le message JE est selon mon expérience peu pratiqué et la capacité à dire « non » reste très peu observable chez les enseignants. Le refus de la part des élèves d'effectuer le travail demandé est souvent très mal supporté. Pourtant former des citoyens, c'est-à-dire former de futurs adultes, non soumis, capables de formuler des vrais « oui » et des vrais « non » fait partie intégrante de leurs missions. Le temps ne serait-il pas venu de modifier en profondeur la formation initiale des enseignants afin de les préparer de manière congruente au développement des CPS en classe ? En

Favre D. (2012). Comment former les enseignants à la prévention et à la régulation des comportements difficiles, in Benoît Galand, Cécile Carra, Marie Verhoeven (Eds.) *Prévenir les violences à l'école*, P.U.F., Paris pp. 185-199.

22 Favre D. (2022). (Dossier coord. par) *La dimension affective de la crise : comment le développement de l'esprit critique et la prise en compte de la complexité du réel pourraient permettre d'en sortir*. <https://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article484> (consulté le 6 juin 2023)

Favre D. (2016). *Éduquer à l'incertitude – Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme*, Dunod, Paris.

23 Favre D. (2007) (dir.), L'autorité à l'école : à restaurer ou à instaurer ?, Revue "Tréma" n°27, 11 collaborateurs issus de 3 pays. <https://journals.openedition.org/trema/346>

Robbes B. (2010) L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer »,

Recherche et formation, 65 | 2010, mis en ligne le 01 septembre 2010, consulté le 07 septembre 2023. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.299>

24 cf. <https://www.cartablecps.org/page-12-5-0.html>

25 Certains « messages JE » ou assimilés peuvent masquer une motivation parasitaire de culpabilisation ou de menace donc une tentative d'emprise, exemple : « je suis très déçu(e) par tes résultats », et ne sont pas ce que préconisaient Rogers et son disciple Gordon : une confrontation authentique d'autrui avec l'effet réel (sentiment d'impuissance ou de colère) que son comportement a eu sur nous.

continuant à produire le même type de formation mettant beaucoup plus l'accent sur la transmission des programmes que sur la formation de la personne, je crains fort que la dissonance existant entre messages verbaux et non verbaux n'entraîne la surdité aux premiers.

Mon propos délibérément critique vise ici essentiellement à lever quelques obstacles que pourrait rencontrer la mise en place d'activités scolaires proposant à chaque élève de développer ses CPS. J'invite ainsi à rester vigilant pour que ce projet éducatif au service de l'humain ne soit pas détourné dans une visée adaptative, on ne change pas l'École, mais on se débrouille pour que les élèves posent moins de problèmes. Le cas du harcèlement, largement médiatisé depuis la rentrée 2023, illustre mon propos : des méthodes, apparemment efficaces, comme celle de la « *préoccupation partagée* »²⁶ sont proposées et vont dans le sens de la prise de conscience et du cadrage chez les auteurs et les témoins, nécessaires pour réduire ce phénomène, mais sans que le contexte, le fonctionnement social, les exemples que donnent les adultes aux jeunes, le - pourquoi le harcèlement devient de plus en plus fréquent - ne soient interrogés²⁷.

Alors, si le projet humanisant que proposent les CPS attire les enseignants je les invite à dire « non » à tout ce qui s'oppose à ce projet et à cette visée émancipatrice de l'École. En particulier, je propose avec ce dossier d'introduire une parade contre toute tentative d'entraver le mouvement de vie des élèves en leur permettant de résister aux emprises, qu'elles soient idéologiques, religieuses, consuméristes, familiales ou complotistes, en sachant qu'elles sont souvent à l'origine des ruptures d'empathie amenant les humains divisés à s'opposer violemment entre eux.

En donnant l'exemple tout en participant directement à cette conquête humanisante de l'autorégulation et de la liberté, les enseignants ont un rôle clé à jouer. Il s'agit finalement de contribuer à réunir des dimensions, longtemps opposées et séparées, de nous-mêmes : le cœur et la raison, en devenant aptes en temps réel à « penser un peu plus ce que l'on ressent et à sentir un peu plus ce que l'on pense ».

Paolo Freire dans la « *Pédagogie des opprimés* » balise le chemin de cette émancipation personnelle et sociale : « *Seuls les opprimés en se libérant peuvent aussi libérer leurs oppresseurs. Ces derniers, en tant que classe oppressive, ne peuvent ni se libérer eux-mêmes, ni les autres. Il est donc essentiel que les opprimés lancent la lutte pour résoudre la contradiction dans laquelle ils sont coincés et cette contradiction sera résolue par l'apparition de l'Homme nouveau : ni oppresseur, ni opprimé, mais un Homme dans le processus de sa libération.* » p. 18²⁸.

Il est donc urgent de décider collectivement quel type de femmes et d'hommes et pour

26 Méthode suédoise « Shared Concern method » d'Anatol Pikas des années 1980 adaptée par Jean-Pierre Bellon et coll. <https://www.preoccupationpartagee.org>

27 Pottier A. (2023) Que signifie l'introduction des CPS à l'école d'un point de vue sociétal ? Un regard anthropologique. "SÉMINAIRE DE RÉFLEXION PLURIDISCIPLINAIRE SUR LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES du 27/09/2023, dans le cadre du projet d'UNIRÉS, en cours, sur le développement des CPS des personnels de l'éducation nationale et des élèves, en partenariat avec Santé publique France" <https://bbb.unilim.fr/playback/presentation/2.3/17f33e9147073c1aed33ce620b5909323913221f-1695814276172>

28 <https://jbl1960blog.files.wordpress.com/2018/12/la-pedagogie-des-opprimes-de-paulo-freire-public3a9-en-1970.pdf>

quelle société, l'École doit-elle former ?

Et ainsi pour pouvoir « changer de cap » : voici deux témoignages de personnels soignants de l'École et sept propositions ou regards différents et complémentaires pour aborder la complexité de cet aspect du réel que l'on appelle l'emprise !

TÉMOIGNAGE N°1

QUAND ON VEUT METTRE LES COMPÉTENCES PSYCHO SOCIALES DANS DES CASES

Anne Leraille²⁹

Les Compétences Psycho Sociales ont fait l'objet de plusieurs classifications au cours des 30 dernières années, la dernière datant de 2021, ainsi titrée : classification 4 : « *OMS CPS probantes* ».

Cette dernière classification présente 3 catégories (CPS cognitives, émotionnelles, sociales), 9 CPS (3 cognitives, 3 émotionnelles, 3 sociales) et 21 sous-CPS.

Jusque-là rodée à l'identification des 10 CPS (classification 1 « OMS 90 » - 5 binômes) que nous cherchons à mobiliser et /ou à renforcer lors de nos interventions dans les classes ou dans les stages, j'ai cherché à me mettre à la page de la classification 4 « *OMS CPS probantes* », tant ce terme « *probant* » semble à présent le sésame à tout programme de prévention.

J'ai testé donc cette dernière classification en 3 catégories, 9 CPS et 21 sous CPS lors d'un des derniers stages que j'animais à destination d'enseignants.

Les équipes, en possession d'un jeu de cartes créé par Scholavie (association qui œuvre pour le développement des CPS), censé familiariser les utilisateurs à la classification des CPS, se sont retrouvées dans un tel embarras à trouver du sens à cette classification (pourtant facilitée par des codes couleurs) qu'il a fallu leur venir en aide pour présenter au grand groupe l'organisation de cette classification.

Nous n'étions pas au bout de nos peines puisqu'il convenait par la suite de rattacher les activités de la formation aux compétences mobilisées.

Se présenter face au groupe de façon créative (consigne), cela mobilise-t-il nos compétences cognitives (avoir conscience de soi), émotionnelles (réguler ses émotions et son stress) ou sociales (savoir communiquer efficacement) ?

29 Infirmière de prévention sur le territoire du Vexin Thelle (Oise). Présidente de l'association Bien Vivre Ensemble, qui a pour objet le déploiement de programmes de prévention « santé & citoyenneté » en Hauts de France et Formatrice en CPS et médiation par les pairs de l'association Médiateurs Nouvelle Génération

Refuser de faire une activité qui ne nous convient pas mobilise-t-il nos compétences cognitives (savoir penser de façon critique), émotionnelles (gérer son stress, conflit interne), ou sociales (capacité d'assertion et de refus) ?

Nous avons conclu ensemble que cette classification théorique se coupait totalement de la réalité du vivant.

Ce qui me fait rejoindre pleinement l'analyse qui est faite à ce propos en introduction de ce dossier. Et j'adhère à cette conclusion « *Or en faisant cela on se coupe de la réalité biologique déjà évoquée de notre cerveau. Les neurones associés à la cognition et ceux associés à nos émotions, de notre affectivité et des ressentis en général ne sont pas dissociables sur le plan fonctionnel pas plus que l'on ne comprendrait le fonctionnement d'une pile en séparant la cathode et l'anode.* »

Je reviens sur cette nouvelle injonction à déployer les interventions de prévention fondées sur des données « *probantes* ».

Sur le territoire des Hauts-de-France, nous sommes actuellement confrontés à une orientation de l'Agence régionale de santé qui s'apprête à accorder ses crédits alloués à la prévention à des organismes ciblés par elle (ici, les centres sociaux et les missions locales), qui devront répondre aux exigences de formations « labellisées » et capables de répondre à l'objectif suivant : « *déployer sur l'ensemble du territoire, dans les différents milieux de vie de l'enfant, des interventions CPS qui soient efficaces et fondées sur des données probantes.* » (p. 104 du rapport de Santé Publique France 2022 : « *Les compétences psychosociales, état des connaissances scientifiques et théoriques* »). Les programmes d'intervention sélectionnés sont ceux qui auront fait leurs preuves c'est-à-dire atteint des objectifs repérés comme ceux « *mesurant le problème ou l'état de santé visé par l'intervention CPS (en lien avec les objectifs généraux de santé)* ».

Pour ce faire, l'ARS finance un nouvel organisme « *Promotion Santé HDF* » (qui n'a pas fêté sa première année) pour créer un plan de formation ad hoc, et donne l'exclusivité des formations aux Compétences Psycho sociales à l'association « PRISME », établie à Lille.

Cette nouvelle organisation, très centralisée, soulève plusieurs observations :

- Le choix de réduire les bénéficiaires des subventions aux centres sociaux et missions locales paraît contradictoire avec l'idée d'un déploiement sur l'ensemble du territoire, dans tous les milieux de vie, si on tient compte des moyens humains non extensibles et de la précarité d'emploi dans ces structures, ainsi que des difficultés de suivi des populations vers lesquelles leurs actions sont dirigées.

- Le long travail de maillage territorial avec les partenaires locaux est ici gommé, seule la masse salariale interne ciblée sur les actions de prévention étant prise en compte dans le financement par l'ARS. Plus d'intervenants extérieurs, les structures doivent s'auto-suffire, et pour cela passer par le plan de formation concocté par « Promotion Santé HDF » et animé par « PRISME » de Lille, pour répondre aux exigences de preuves.

- « Promotion Santé HDF a beau avoir la noble ambition « *d'améliorer la qualité des interventions et de renforcer les capacités des acteurs* », cela risque au contraire d'appauvrir l'offre de prévention qui bénéficiait jusqu'alors d'une belle diversité partenariale et pluridisciplinaire, d'autant que tout ce qui a trait à la prévention par l'art (théâtre, art-thérapie, chant) et par les méthodes de relaxation n'est plus éligible car « *non fondé sur des données probantes* ». Cette affirmation est évidemment en contradiction avec le rapport de synthèse du réseau de preuves sanitaires 67 de l'OMS de 2019 « *Quelles sont les preuves du rôle des arts dans l'amélioration de la santé et du bien-être ? Un examen de la portée* » très étayé en la matière.

-Enfin, les actions de prévention ne pourront plus se dérouler sur les temps scolaires, ce qui amoindrit considérablement les moyens d'atteindre l'objectif de « *déploiement sur l'ensemble du territoire, dans les différents milieux de vie de l'enfant* », en tout cas sur notre territoire rural.

Difficile donc de saisir la stratégie de l'ARS HDF qui a bien compris que la prévention de la santé physique, sociale et mentale devait s'appuyer sur le socle des Compétences Psycho Sociales, et qui fait le choix de nier les richesses du maillage territorial et interdisciplinaire au profit de plans de formation montés hâtivement par une structure nouvellement née à destination de structures certes locales, mais n'ayant pas les moyens de déployer, seules, les plans d'exécution.

Les motivations m'échappent, ou me sont par trop évidentes...

Pour conclure, il ressort de mes lectures et de notre expérience de terrain que :

- L'objectif visant à déployer des interventions CPS sur l'ensemble d'un territoire dans les différents milieux de vie (école, famille, autres lieux de vie) est d'emblée non réaliste car cela demanderait de déployer des moyens humains, matériels et financiers considérables et en totale contradiction avec les réductions de budgets alloués à la prévention et plus encore avec les nouvelles stratégies présentées par l'ARS, tout du moins sur notre territoire.

- Ce qu'on nous demande de mesurer scientifiquement échappe justement aux standards de mesures scientifiques (de type behavioristes) au profit de mesures plus subjectives de l'ordre du ressenti personnel et collectif, ou alors, il nous faut prouver la rentabilité de notre entreprise au profit par exemple d'un climat scolaire apaisé (statistiques de la vie scolaire, infirmerie...), ce qui me paraît être en final une pernicieuse déviance : les CPS au service de qui, de quoi ?

TÉMOIGNAGE 2

L'INSTITUTION SCOLAIRE : UN TERREAU PROPICE AUX EMPRISES ?

Marie Tamarelle-Verhaeghe³⁰

J'ai lu avec beaucoup d'intérêt les propos que vous avez soumis (cf. l'introduction de ce dossier) à ceux qui participeront à l'écriture du dossier sur la résistance aux emprises. Je me permets de réagir à vos écrits en vous partageant quelques observations pragmatiques quant à notre institution scolaire où j'ai travaillé comme médecin scolaire pendant 13 ans.

Comment résister à l'emprise dans un contexte éducatif dont un des fondements est le contrôle ? Il est plus que prégnant puisqu'il prévaut même sur le respect des besoins fondamentaux des enfants. Il se justifie par la sécurité due à nos jeunes dont la crainte des comportements inadaptés, voire dangereux, nécessitent une surveillance constante dans la mesure où elle est possible.

Exemple des toilettes : un jeune ne peut pas aller aux toilettes si nécessaire pendant un cours sous l'argument qu'il y a un risque de faire des bêtises seul dans les sanitaires. J'entends encore un confrère urologue me supplier de faire comprendre qu'il faut laisser aux jeunes la possibilité d'assouvir à tout moment le besoin fondamental d'élimination.

Cet exemple souligne l'absence de confiance prégnante de la communauté éducative vis-à-vis des jeunes à qui elle professe l'injonction paradoxale « il faut que tu prennes confiance en toi. »

Autre paradoxe, le développement des compétences psychosociales qui ne trouve pas d'aboutissement dans la vie collective car peu de réelles responsabilités sont confiées aux jeunes. L'action ambitieuse de « médiateurs » (Cf. l'apport dans ce dossier de Brigitte Liatard) en fait les frais car accompagner des jeunes à jouer un rôle actif dans la communauté scolaire fait peur à beaucoup soit par l'engagement qu'elle coûte soit par la responsabilité qui leur est confiée, qui relève pour beaucoup des adultes de la vie scolaire.

Autre observation du contrôle la disposition des classes dans nos écoles : un alignement en rang d'oignons des jeunes en vis à vis d'un bureau professoral induisant l'ambiance

30 Médecin de santé publique, Conseillère départementale, Députée 2017-2022.

tacite d'un enseignement descendant avec un risque de grande passivité.

Le corps est nié et assujéti à la fonction intellectuelle. (L'école est un lieu où combattre la sédentarité est difficile. J'en ai encore un exemple dans mon canton où je me bats pour obtenir une structure sportive extérieure dans un nouveau collège.)

Or les deux sont indissociables dans les apprentissages, vous le savez mieux que moi.

J'entends quasi unanimement la mission de l'Éducation Nationale sous le maître mot de transmettre. La mission n'est pas tant d'éduquer que d'enseigner, de transmettre un savoir. Le « savoir être » comme « l'enfant au cœur du système scolaire » reste comme un vœu pieu puisque les dispositions à mettre en œuvre pour se faire sont trop souvent absentes.

On ne peut pas en vouloir aux professionnels qui ont une formation livresque d'excellence, diplômés de maîtrises, voire d'agrégation avec le risque de grande frustration dans l'intérêt que pourront porter les jeunes à leur matière de prédilection.

Pas ou peu de formation sur le développement de l'enfant, la construction de la personnalité, la construction et le fonctionnement des apprentissages. J'en suis encore témoin en participant aux CA de collèges.

On retrouve dans l'organisation de ce système : rythmes scolaires inadaptés, mécanismes d'apprentissages méconnus, sédentarité, toilettes anxiogènes désertées, mobilier inadapté..., les germes favorables à l'installation de l'emprise, terreau propice au harcèlement.

Je souhaitais vous partager ces quelques réflexions avec l'espoir qu'un jour notre système éducatif ose repenser ses modes « opératoires » pour le bien et la santé au sens large de nos jeunes ainsi que de ceux qui les accompagnent.

INFLUENCE OU EMPRISE ? COMMENT LES DISTINGUER

Maridjo Graner³¹

L'emprise et l'influence sont des modalités des relations humaines qui sont à la fois proches et distinctes. Très médiatisées du fait de leurs conséquences négatives, (mais elles ne le sont pas toutes) elles appellent à rechercher les conditions de leur apparition. Conditions qui sont celles des motivations des personnes concernées par ce mode de relation, aussi bien chez les influenceuses que les influencées, les dominantes que les dominées.

L'influence

(Définition du Petit Robert : Action (volontaire ou non) qu'une personne exerce sur quelqu'un).

Les « influenceurs » de bonne foi ont comme objectif d'obtenir un accord, ou un changement, chez la personne visée et tablent pour cela sur la pertinence de leurs arguments et non sur la coercition. Attitude qui laisse sa place au doute, à la critique, à la responsabilité de chacun et chacune de les admettre ou non. Encore faut-il que les « influencé(e)s » aient les moyens, intellectuels et affectifs, de cette critique, ce qui n'est pas toujours le cas, en particulier pour les jeunes enfants.

Que nous soyons parents, enseignants-enseignantes, éducateurs-éducatrices, nous sommes devant un dilemme : notre rôle est de guider nos enfants, nos élèves, vers ce que nous considérons comme leur bien et, en même temps, vers l'autonomie de leur jugement, par une éducation qui leur permettra par la suite de porter un regard critique sur ce que nous leur avons apporté, les valeurs que nous leur avons transmises. **Éduquer c'est évidemment influencer.** C'est nécessaire et ce serait hypocrite de le nier ou irresponsable (et d'ailleurs impossible) de le refuser ; même s'il n'est pas toujours

31 Psychologue, suite à sa rencontre avec Paul Diel, elle s'est formée à la psychologie et à la psychothérapie de la Motivation. Elle est également conseillère conjugale et familiale. Membre du comité de rédaction de la Revue de Psychologie de la Motivation et ex-secrétaire générale de l'AECC.
A publié en 2011 : « *Mieux comprendre nos comportements - Regards sur nos raisons et déraisons d'agir* » aux éditions Chronique Sociale.

possible d'en prévoir les suites.

Mais pour qu'il y ait influence il n'est pas nécessaire qu'elle ait été voulue, les humains sont des êtres sociaux qui ne cessent de s'influencer, en dehors même du domaine éducatif. Toute rencontre, d'une personne, d'une opinion, d'une idée, d'une information, s'incorpore au processus de délibération intime qui est le propre du fonctionnement psychique : je suis attiré(e) ou pas par telle personnalité, d'accord ou pas avec telle opinion, telle idéologie, d'une manière immédiate et souvent peu consciente ou consciemment et longuement réfléchi. Nos modèles (et contre-modèles) ne savent souvent pas ce qu'ils ont représenté pour nous et certains seraient surpris d'apprendre qu'ils ont orienté notre façon de penser ou même notre vision de la vie : l'instituteur d'Albert Camus aurait-il su l'influence qu'a eue sur son élève « [son] enseignement et [son] exemple » sans l'hommage que celui-ci lui a rendu à l'occasion de son prix Nobel ? Et peut-être un autre de ses élèves ne les a-t-il pas reçus avec le même enthousiasme. Une personne rencontrée sur son chemin de vie, peut impressionner un adolescent, mais aussi un adulte, par sa personnalité, son humanité, lui servir de modèle admiré, ce qui l'incite à suivre cet exemple. Mais sans l'y obliger. Nous sommes donc acteurs dans le processus d'influence. Nous pouvons choisir qui ou ce qui nous influence. Et comme tout choix dépend de nos motivations il est utile de les reconnaître en soi.

Celles-ci se développent dès la naissance à partir du **besoin fondamental de sécurité** du jeune enfant³², dont la vie dépend entièrement du milieu. Si sa sécurité physique est assurée par les soins, c'est l'amour reçu qui assure sa sécurité affective et la justesse de la direction éducative qui assure sa sécurité spirituelle. L'estime qui lui est accordée avec justice assure son autoestime juste, sa confiance en lui qui lui permettra de prendre les risques de déstabilisation affective et cognitive et d'affronter les obstacles que tout un chacun rencontre sur son chemin de vie³³.

L'exaltation du besoin d'estime

Lorsqu'il a été blessé par une éducation manquant d'affection, ou trop facilement comblé par manque d'exigence, le besoin d'estime s'exalte et se scinde ambivalement en **surestime et sous-estime de soi-même et des autres**³⁴. L'estime peut alors être cherchée dans la domination, le pouvoir et le contrôle sur l'autre (où l'on reconnaît surestime de soi et sous-estime de l'autre) ou dans la soumission à l'être admiré, jalouxé ou craint dont on cherchera par là à se faire admettre, remarquer ou préférer, signe de sous-estime de soi et surestime de l'autre. Chacune de ces attitudes contient en même temps son pôle ambivalent : le dominateur doute de ses capacités à se faire aimer et son sentiment de supériorité dépend de l'allégeance de ses suiveurs, le dominé use de son incapacité supposée à prendre des décisions pour obliger l'autre à le prendre en charge et pour s'exonérer de toute faute.

Ce processus psychologique ne peut faire oublier le rôle des dysfonctionnements sociaux dans celui des individus. L'influence, lorsqu'elle est voulue hors domaine

32 Daniel Favre, *Éduquer à l'autonomie*, in Revue de Psychologie de la motivation (2007-2008) n°42-43

33 id.

34 Paul Diel, *Psychologie de la Motivation* (1947), Payot 2006.

éducatif ou d'enseignement, n'envisage plus le bien des personnes visées mais l'intérêt de son promoteur. Elle peut prendre différentes formes : publicité, propagande, discours d'influenceurs et influenceuses patenté(e)s des réseaux sociaux....

Les motivations décrites ci-dessus, sur lesquelles jouent ces différentes formes, leur permettent, lorsqu'elles prédominent chez les influencés, de transformer l'influence en emprise.

L'emprise

(Définition du Petit Robert : *Domination intellectuelle ou morale*)

Le phénomène d'emprise est le résultat de ces motivations partagées qui lient les deux parties l'une à l'autre. Chacune des parties a besoin de l'autre et l'« empriseur » n'est pas plus libre que ses victimes. Précisons que la *soumission* obtenue par la force, les menaces, mais qui n'obtient pas *l'adhésion* de la victime au projet imposé, n'est pas une emprise au sens de la *perte de sa liberté intérieure* même si elle impacte fortement sa vie.

Qu'elle soit individuelle (de personne à personne) ou de caractère collectif comme dans les sectes, l'emprise met en jeu la motivation fondamentale qu'est le **besoin d'amour, d'estime et d'autoestime** dont nous avons vu la décomposition possible en quatre pôles ambivalents. Ces quatre tendances de la fausse justification (« fausse motivation » de Diel) se retrouveront à tous les niveaux des relations humaines dévoyées : individuelles, familiales, sociales et même entre Etats.

De personne à personne

Une femme qui avait subi des années l'emprise d'un mari d'abord séducteur mais qui la rabaissait et l'humiliait, disait dans le cadre d'un entretien de conseil conjugal : « Je me sentais nulle, incapable de vivre seule, de prendre des décisions, il me protégeait mais cette recherche de protection ne faisait que m'enfoncer dans mon sentiment d'infériorité. Je voulais qu'il m'estime, qu'il m'aime, mais je croyais que la seule façon de l'obtenir était que je me soumette à lui, et donc je valorisais cette soumission. Mais je cherchais aussi à lui faire prendre toutes les responsabilités ». On ne peut qu'admirer la lucidité d'une telle analyse : les besoins en souffrance de sécurité, d'amour et d'estime, le désir d'être sans faute, devenu phobie de l'erreur et donc de la responsabilité y sont clairement diagnostiqués, tout comme l'autoestime satisfaite par la valorisation du sacrifice de soi. Mais nous sentons bien que c'est la possibilité de délibérer nos choix (notre liberté) qui est notre dignité d'être humain et le fondement de l'estime juste que nous recherchons. Et c'est la reconnaissance de ce besoin profond, de ce « désir essentiel », (Diel) qui a permis à cette femme d'échapper à l'emprise de son mari sur sa vie.

D'où viennent donc ces sentiments d'infériorité si écrasants qu'ils peuvent s'opposer à toute affirmation naturelle du droit à être soi-même ?

Sans aller jusqu'à ces excès, les comparaisons et la compétition pour l'amour des

parents, sont monnaie courante dans la fratrie. Elles peuvent faire le lit des relations dominant-dominé lorsque le *besoin de reconnaissance* s'exalte chez l'un ou l'autre, en affirmation agressive de son bon droit ou en recherche désespérée de considération.

Au niveau collectif

Avec l'entrée à l'école la compétition peut s'aggraver et mener jusqu'aux relations d'emprise que l'on constate dans les situations de harcèlement, de racket, qui s'instaurent entre enfants « d'âge scolaire ». Période où se joue l'importance des résultats scolaires et celle de l'acceptation par les pairs dans l'image que les enfants se font d'eux-mêmes et reçoivent de leur entourage. Et l'on retrouve à ce niveau les mêmes quatre tendances des fausses justifications-motivations que dans la fratrie, pour masquer les blessures d'amour-propre liées à l'échec scolaire et conforter les ambitions promises par la réussite : l'harceleur a des suiveurs qui partagent son besoin d'abaisser, d'humilier l'autre pour se sentir supérieurs, faire partie des « élus » ... et éviter d'être soi-même rejeté. Et telle est l'importance du regard des pairs et de leur jugement, trop souvent calqué sur les valeurs du milieu, qu'elle peut mener au suicide les jeunes harcelés.

Sur le plan collectif cela donne donc les caïds de cour de récréation, leurs suiveurs et leurs victimes. Plus tard les caïds de la drogue et leurs réseaux. Ceux-là mettent en jeu de plus cette autre motivation qu'est l'appât du gain (*exaltation des désirs matériels*). Mais aussi la peur des « règlements de compte » à l'encontre de rivaux ou d'opposants, mêlant ainsi l'adhésion au projet délictueux et la peur des sanctions.

Les moyens : la manipulation des esprits

Quel que soit le domaine de l'emprise tous les « empriseurs » font appel à la manipulation des esprits par mensonges, flatterie ou chantage, désignation de boucs émissaires, appels à la loyauté des adeptes ou partisans, promesses (qui ne seront pas tenues, mais auront eu l'effet d'annonce recherché). Utilisant la « pensée fermée »³⁵ imperméable à toute critique, à toute mise en doute, la manipulation a toujours été redoutable (voir Machiavel) pour assurer la promotion d'un pouvoir autoritaire et son emprise pérenne sur la population. Elle utilise des fausses justifications, telles le déni pur et simple (« je n'ai rien fait de mal ») ou construit (négationnisme), le retournement de l'accusation (« ce n'est pas moi, c'est lui ») qui permettent aussi bien à l'enfant qui se défend d'un reproche qu'à un gouvernant en difficulté électorale de se déculpabiliser, et ainsi de se faire passer pour digne de confiance. Et sur le plan politique ces arguments sont convaincants en l'absence d'accès objectif à d'autres points de vue, les opposants étant discrédités puis réduits au silence³⁶. Des guerres sont ainsi déclarées pour répondre à des dangers imaginaires, masquant les projets de toute-puissance des chefs par le prétexte de la nécessité de défendre la patrie ou de rétablir la justice.

35 Daniel Favre, id.

36 Et nous voyons poindre le danger des images et discours générés par les techniques d'intelligence artificielle présentés, sans possibilité pour la population de détecter le procédé, comme des faits réels.

Dans les sectes

Les gourous des sectes ne s'y prennent pas autrement. Ils parent leur recherche de gratifications matérielles et sexuelles de motifs sublimes propres à attirer des personnes en recherche de spiritualité. Les sectes font ainsi apparaître clairement les motivations décrites plus haut de ce jeu d'emprise devenu totalitaire, les gourous maintenant sous contrôle la totalité de la vie de leurs adeptes. Au besoin de se sentir inclus dans un groupe protecteur, affectivement soudé, un cocon, s'ajoute pour ceux-ci le sentiment d'avoir découvert la Vérité, le sens de la vie, de faire partie des Justes, seuls sauvés, ou sauveurs d'un monde impur avec lequel il faut rompre tout contact. Pour ce faire l'acceptation sans faille de l'idéologie de la secte et la soumission sans faille à son représentant est demandée. Et accordée. Sans quoi la supériorité imaginée du groupe et de son instigateur ne pourrait se maintenir. L'ascendant du gourou tient paradoxalement à des moyens de coercition, séduction et violence, contraintes diverses qui seraient insupportables sans la manipulation des esprits par la promesse d'atteindre par ces épreuves à la Vérité, que recherchent ces personnes en quête de *sécurité spirituelle ou morale*.

Conclusion

La responsabilité de l'éducation, c'est même une mission officielle de l'Ecole, est de préparer les jeunes à savoir user d'esprit critique à l'égard des influences qu'ils subissent ou rencontrent et à garder leur liberté de choix. Beaucoup de parents le font spontanément. Mais comment en généraliser l'esprit sinon en formant les jeunes, futurs parents, à prendre du recul par rapport aux opinions dominantes, ce qui ne peut se faire que sur la base d'une suffisante confiance en soi, assurée, comme nous l'avons vu, par l'estime justement accordée dès l'enfance. Du côté des enseignants leur formation est plus axée sur la transmission des savoirs que sur celle des savoirs-être, et même si nombre d'entre eux ont su l'établir dans leur classe, souvent grâce au soutien de mouvements pédagogiques qui ont fait leurs preuves, c'est là encore sa généralisation qui est en souffrance. Pourtant l'influence est inévitable, pour le meilleur ou pour le pire et l'éducation à l'esprit critique vis-à-vis du monde extérieur et à la connaissance de soi, de ses propres motivations, devrait permettre à chacun et chacune d'en choisir le meilleur et d'en éviter le pire, pour son propre bien et celui de la société tout entière.

L'ARME DE LA DÉPENDANCE INFLUENCE ET RAPPORTS DE FORCE COGNITIFS : NOUVELLES FORMES D'EMPRISES ?

François Soulard³⁷

La France rouvre peu à peu les yeux sur le monde roide et hostile qui l'entoure. Comme d'autres, elle avait caressé l'idée de « fin de l'histoire » que les vainqueurs de la Guerre froide avaient pompeusement insinuée sous l'effet de la supériorité morale et politique ressentie après 1991. Elle s'était imaginé cheminer sans trop d'encombres vers un modèle multiculturel, prétendant incarner ses aspirations universelles et humanistes, tout en faisant reposer son contrat social sur la société de consommation. À maints égards, elle a ajourné les réformes nécessaires pour se ouater dans un microcosme exaltant les événements secondaires qui l'affectaient, élever en valeurs sociales les déséquilibres sociaux qui la tiraillaient et se tenir ainsi à distance des grands chamboulements de l'époque. L'Europe tout entière a pensé qu'il suffisait de renoncer aux rapports de force pour vivre dans une paix adossée au marché commun et au parapluie sécuritaire des États-Unis.

Fin des illusions ? Pas encore. Mais le réveil est d'ores et déjà rude. La géopolitique, c'est-à-dire l'éthos des peuples, leur volonté et leur passion, a fait son retour, feutré et fracassant. Depuis trois décennies, une mosaïque de mondes, de groupes organisés et d'États, affirment leur désir de façonner le monde et d'en payer le prix par la confrontation ou la compétition. Le choc militaire en Ukraine rappelle aux Européens que le politique n'a pas lâché la main de la soumission par la violence physique et l'anéantissement.

Le nouveau décor conflictuel

D'une manière générale, une conflictualité plus entrelacée et vigoureuse a planté son décor sous toutes les latitudes où se sont déployées les interdépendances mondiales. N'en déplaise aux irénistes de tout bord la paix n'est plus le substantif aussi net et catégorique qui caractérise l'état des sociétés européennes, quand bien même jouissent-elles d'un niveau de vie exceptionnel et d'une santé interétatique enviable. L'ambiance de confrontation est palpable, avec ses lignes de front à la fois intérieures et

37 Auteur de « *Une nouvelle confrontation informationnelle en Amérique Latine* ». Coordinateur de la plate-forme de communication Dunia.

extérieures, son lot de tensions idéologiques et morales et certaines manifestations éruptives. En dehors du soldat, les citoyens, l'écolier ou l'enseignant n'en sont pas des sujets passifs comme nous le rappelle très bien le sort de Samuel Paty et Dominique Bernard. *L'esprit, l'identité, les perceptions, le substrat psychoémotionnel et la force morale*, caractéristiques de l'être, sont d'ailleurs les moteurs et la cible³⁸ principale de cette conflictualité.

La dépendance occupe une place nouvelle et singulière dans ce paysage conflictuel. L'évolution de l'échiquier conflictuel depuis plusieurs décennies montre que le changement d'un rapport de force peut être obtenu à travers un maillage d'influences et de dépendances, activé sur différents terrains et de manière non coercitive. L'action coercitive reste un moyen, contraignant, destructif et limité dans le temps, pour imposer sa volonté par la force. Mais elle est relativisée par le fait que la finalité du conflit n'est pas purement et simplement de détruire physiquement un ennemi. Celle-ci est surtout de réduire une entité adverse à une situation d'impuissance stratégique, voire de réduire cette entité à une addition d'individus privés de volonté collective. L'allusion entre cette définition et la situation sociétale brossée en introduction n'est pas du tout fortuite.

Avant l'âge du nationalisme, on partait essentiellement en guerre avec les mercenaires du suzerain pour arracher à l'ennemi une portion de territoire par l'issue de la bataille militaire. À partir du XVIII^e siècle, le nationalisme et la démocratie dessinent un tout autre visage de la guerre. Les masses rassemblées autour de leur cause nationale guerroyent en soulevant toutes leurs composantes : l'économie, le social, l'espace informationnel, le politique, la force morale et culturelle, le militaire. L'ère de la guerre totale, en tant que continuité du politique comme le soulignèrent Clausewitz ou Machiavel, entraîna le paroxysme guerrier qui déboucha finalement sur le « suicide » de l'Europe qui s'est mise dans les mains des États-Unis. Avec l'ère nucléaire, cette issue destructrice gèlera pour un moment le sort de l'affrontement absolu. Mais le conflit, volonté d'être au monde et de modifier un ordre établi, ne s'arrêta pas pour autant.

Après la Guerre froide, une nouvelle ère conflictuelle émerge. La globalisation rebat les cartes de l'économie et de la sphère informationnelle. La compétition géoéconomique devient globale, tandis que les frictions se multiplient sur tous les terrains d'interdépendance. Les régimes politiques gagnants de la tension Est-Ouest, et en particulier le plus puissant d'entre eux, les États-Unis, s'arment sur le plan géoéconomique et informationnel. Pour autant, l'Amérique s'égare dans des aventures impériales en Irak et en Afghanistan, pendant que les anciens empires travaillent à leur retour. L'Europe, en apparente réussite politique vu son élargissement, s'égare, elle, dans le renoncement. Sa culpabilité d'antan lui fait tourner le dos au basculement du monde qui s'annonce. Désarmement, désindustrialisation (nuancée suivant les pays), fragmentation interne, confort consumériste, hédonisme et affaiblissement culturel, arrêt des moteurs de son modèle social. Certains intellectuels continuent même de prêcher l'idée d' « impuissance de la puissance ». La paix (par refus de puissance), la tolérance et l'inclusion, autant de valeurs hautement respectables, sont érigées en

38 On notera au passage que la signification littérale du groupe insurrectionnel et terroriste Boko Haram est « l'éducation occidentale est un péché ».

repères cardinaux pour redorer la posture consentie de cet effacement.

Les contestataires d'un monde encore tenu par le monopole occidental ont eu tôt fait d'interpréter ce geste comme une concession. Parmi eux, le président Vladimir Poutine en février 2022 et bien d'autres avant. Tandis que le narcissisme coupable fait le lit de l'anti-occidentalisme ou du décolonialisme jusqu'en Afrique, la tolérance et l'inclusion ont ouvert la porte au cheval de Troie de l'islamisme offensif et de la déconstruction culturelle de l'intérieur. Dans le domaine économique, les élites européennes, en embrassant les lois de la concurrence parfaite et le *management* à l'anglo-saxonne, ont détourné le regard de la guérilla économique dirigée contre elles par la Chine et les États-Unis.

Le *modus operandi* des dépendances

Le bilan est affligeant. Reclus des tourments de la planète, les Européens se sont ainsi attirés d'autres foudres conflictuelles et se retrouvent paradoxalement comme le Roi nu face à l'arène stratégique contemporaine. Pour en arriver là, il a fallu l'intériorisation du « plus jamais ça » des deux Guerres mondiales et son narcissisme coupable, comme on l'a vu. Mais il a fallu aussi un modelage culturel exercé sur les masses européennes et engrammé sous forme de dépendance. Les bâtisseurs de l'ordre global postérieur à 1945 ont sciemment travaillé à bâtir une Europe à la fois stable et non menaçante vis-à-vis de leur ambition géopolitique. La « rééducation », énoncée par le philosophe américain Sydney Hook, a consisté à introduire dans le tissu culturel de l'Europe des éléments favorables à la puissance nord-américaine tout en étant compatibles avec sa matrice identitaire et culturelle. Pénétrant par le bas à travers la culture de masse, elle a percolé également par le haut par la formation des élites européennes (appui aux gauches non communistes, regroupement des intellectuels autour du Congrès pour la liberté de la culture, partenariats universitaires et grandes écoles, plan Marshall, etc.).

Dans la lignée des visions de Joseph Nye, infuseur d'un rôle renouvelé des États-Unis dans le monde unipolaire, la connaissance a été utilisée pour modeler le paysage intellectuel de ses alliés et limiter ses réticences. En Allemagne, le grand cousin atlantiste a fait en sorte d'« implanter » sur chacun des mythes³⁹ et des racines identitaires germaniques un germe atlantiste dans l'optique de réduire la voilure de sa puissance sur le long terme. En parallèle, des opérations couvertes de guerre économique ont été menées pour acquérir certains actifs stratégiques et limiter la reconstruction de sa puissance industrielle.

Au bout du compte, ces quelques décennies d'action cognitive en Europe ont incubé à l'intérieur de la société même une matrice de dépendance ancrée sur l'atlantisme étasunien. Elle a abouti à une incapacité à assumer une véritable autonomie stratégique, sans que cette incapacité ait été imposée sous la contrainte ou ait suscité une réaction immunitaire. Il s'agit d'un modèle du genre sur le plan géopolitique en matière de modelage cognitif.

Dans l'exemple européen, l'emprise structurelle a été mise en place après 1945, mais a

39 Chauvancy, R. (2021). *L'ingénierie cognitive. Arme de guerre*. p.11-22, n°2/2021, volume 13, Revue internationale d'intelligence économique.

commencé en réalité dès la Grande Guerre. Dans l'absolu, une influence de ce type peut très bien s'organiser en amont de l'affrontement armé. Choc militaire ou pas, cette modalité est devenue emblématique de la conflictualité, et particulièrement de l'expression contemporaine de la puissance⁴⁰. Exercée sans distinction en temps de paix et en temps de guerre, entre alliés ou ennemis désignés, avec ou sans rixe militaire, le gouvernail stratégique des puissances recourt désormais à l'établissement de dépendances dans l'optique de briser une volonté et d'inscrire une entité rivale dans un maillage conditionnant ses marges de manœuvre. Un tel maillage est susceptible de se déployer simultanément dans plusieurs domaines : militaires, politiques, économiques ou encore cognitifs et psychologiques, à l'échelle aussi bien des individus et des masses sociales que des États et des acteurs économiques.

Extension du domaine de l'emprise et de la lutte

Pour saisir pleinement cette évolution, il faut insister sur le fait que l'ère conflictuelle contemporaine est reconfigurée par deux mouvements telluriques. D'une part, celui d'un choc multipolaire des puissances, dont une poignée d'entre elles remet en question l'ordre occidental et son monopole dans le but de le scinder en deux systèmes divergents. D'autre part, l'élargissement de la guerre aux nouvelles aires économiques, virtuelles ou cognitives. Celle-ci s'étend jusqu'au *noumène* des sociétés, c'est-à-dire jusqu'aux ressorts intérieurs des individus, des groupes et des masses qui mettent en contact leur volonté à travers leurs appareils stratégiques. Les frontières entre guerre et paix se sont estompées, de même qu'entre les théâtres opérationnels. Le feu a perdu en partie sa préséance, tandis que l'arène stratégique est devenue permanente et systémique. La guerre par le milieu social (*political warfare* en anglais) incarne par excellence cette modalité furtive ciblant les strates endogènes de la société. Celle-ci renvoie à l'ensemble d'actions entreprises pour altérer la structure sociale et cognitive d'un concurrent que l'on désire contester, combattre ou concurrencer.

Voici venu le temps des guerres cognitives et des luttes à front renversé. L'affrontement s'est déplacé vers l'intérieur des sociétés, de manière couverte, furtive, indolore et le plus souvent légale. Ce faisant, les ressources morales, culturelles et intellectuelles des Nations se voient remises au premier plan. Rien de cela n'est complètement neuf si l'on considère que la ruse ou l'action psychologique appliquée sur l'arrière de l'ennemi remonte à Thucydide. La nouveauté relève avant tout de l'extension du spectre conflictuel, dans son caractère systémique et permanent.

Les manœuvres cognitives

À ce stade du cheminement, d'aucuns pourraient suspecter que tout phénomène social est dénué de spontanéité et se trouve relié inévitablement à une arrière-pensée conflictuelle ou manipulatrice. Cette posture n'est pas tout à fait abracadabrante, la réalité étant bien entendu loin d'être aussi simple. Il est indéniable que dans les régimes politiques ouverts, le climat de montée en puissance stratégique et la perméabilité aux flux informationnels ont fait advenir une réalité *plus pénétrable, épaisse, moins déchiffrable et de ce fait, déconcertante*. Le climat interne des démocraties s'est teinté

40 Chauvancy, R. (2023). *Les nouveaux visages de la guerre*. VA éditions.

de confusion, d'hystérie ou de *gaslighting*⁴¹ comme le nomment les Anglo-saxons. Post-vérité et *apocalypse cognitive*⁴² diront certains. Transparence et hyper-réalisme diront d'autres, dans la mesure où quasiment toutes les forces téléologiques se sont invitées dans l'espace informationnel et s'offrent ainsi à la vue de tous. Pour qui sait radiographier cet espace broussailleux et dédaléen, les plans et les manœuvres de leur architecte sont devenus brutalement visibles.

À l'échelle du court et moyen terme, identifier les manœuvres cognitives à l'œuvre débouche sur une partition très variée et disparate. De l'*agnostologie* (par exemple la désinformation par la fabrique du doute sur la guerre en Ukraine ou les intrants phytosanitaires en agriculture), à la polémique (critique de l'alarmisme et du réchauffement climatique), aux incitations comportementales (approche *nudge*⁴³ mobilisée durant la COVID-19) jusqu'à l'ingénierie sociale (façonnement de la foi dans l'État-providence et la consommation ou au contraire dans le tout-privé), le registre est prolifique et mériterait un développement à part entière. Contrairement à certaines idées reçues, ce type d'influence ainsi que la désinformation ne sont pas obligatoirement les plus préjudiciables pour le sort d'une Nation.

L'emprise cognitive la plus dommageable est celle qui s'opère sur une plus grande profondeur et longueur d'onde. Elle renvoie au tableau que nous avons mentionné plus haut et à ses causalités. La dépendance de la France à l'égard d'autres systèmes de référence, l'altération de la grille de lecture de ses élites et la modification de sa matrice identitaire sont trois dynamiques à la source d'un déclin régulier de son modèle social et de sa puissance. L'éducation en est l'un des terrains emblématiques. En matière d'état des lieux, le classement éducatif PISA dresse un bilan sans appel. En l'espace de vingt ans, le recul éducatif des Français est net⁴⁴ avec 40 % des collégiens de sixième ne maîtrisant ni la lecture, ni l'écriture, ni le calcul. L'érosion de la transmission des connaissances et de l'éthique du travail (priorité mise sur l'empathie envers les élèves et les familles) s'est opérée de concert avec un excès de centralisation administrative et une formation insuffisante des enseignants. La substitution plus récente de l'objectif de transmission des connaissances par celui de mixité sociale a parachevé cette tendance.

La doxa constructiviste

À partir des années 1970, sous l'influence de l'école post-moderne française et de l'école de Francfort, l'approche constructiviste est devenue un courant dominant dans la formation initiale et continue des enseignants. Rétif au behaviorisme, ce courant a fait par ailleurs écho aux questionnements épistémologiques soulevés par Piaget, Valéry ou

41 Le *gaslighting* étant la manœuvre de l'abuseur pour convaincre sa victime que la souffrance qu'il lui inflige vient d'elle-même.

42 *L'apocalypse cognitive*. Gérald Bronner (2021), PUF.

43 La théorie du *nudge* (ou théorie du paternalisme libéral) est un concept des sciences du comportement, de la théorie politique et d'économie issu des pratiques de design industriel qui fait valoir que des suggestions indirectes peuvent, sans forcer, influencer les motivations et inciter à la prise de décision des groupes et des individus, de manière au moins aussi efficace que l'instruction directe, la législation ou l'exécution. [Wikipedia \(FR\)](#) C'est l'intention qui anime l'utilisateur qui en fait une influence qui peut être bénéfique ou une emprise.

44 Le Drian, J.F. (2021). L'affaîssement cognitif français : conséquence de la doxa constructiviste militante ? Disponible sur <https://epoch-e.fr/2021/11/13/laffaîssement-cognitif-francais-consequence-dun-dogmatisme-constructiviste-militant-biaise/>

Dewey relatifs aux modes de connaissance et la nature « projective » du savoir. En pratique cependant, l'assimilation du constructivisme s'est effectuée de manière dogmatique, en écartant sa dimension transmissive et dynamique. Centrée sur la démarche de l'apprenant, l'approche se détourne de la transmission de briques cognitives, entendues comme la possibilité de fournir de multiples représentations pouvant faciliter l'interprétation du réel⁴⁵. Selon le sociologue Philippe Perrenoud, le constructivisme est devenu une théorie de référence dans les systèmes éducatifs. Les deux chercheurs québécois Clermont Gauthier et Anthony Cerqua ajoutent qu'il a constitué un référentiel ayant irrigué les systèmes éducatifs aux niveaux local, national et global⁴⁶. Précisons à notre tour que la perspective constructiviste est subtilement utilisée sous certaines latitudes (non-européennes) dans le but de tirer vers le bas le système éducatif en appauvrissant les savoirs transmis tout en exhibant un horizon émancipateur. Un tel constat n'entame pas la pertinence des fondements du constructivisme en tant que telles, la transmission « descendante » des savoirs ayant montré dans bien des cas ses limites. Il met surtout le doigt sur sa mutation en doxa et en idéologie d'influence.

En parallèle, d'autres visions post-modernes ont vu le jour dans les années 2000, notamment celles d'Antonio Negri, Michael Hardt ou encore John Holloway dans le champ des sciences politiques et de l'économie. Relativement encensées par les médias américains et européens, elles postulèrent l'obsolescence du nationalisme et de la souveraineté dans les forces susceptibles de modifier l'état actuel du système international. La résistance face au choc des nationalismes économiques serait censée passer par des contre-pouvoirs réticulaires mis en place depuis la société civile. Ironie de l'histoire, ces thèses ont fourni une aubaine à qui prétend baisser la garde intellectuelle des États rivaux et rendre moins déchiffrable la collision géopolitique qui se déroule sous nos yeux. Leur propagation a permis de saper la légitimité du discours sur la recherche de puissance qui pouvait naître en Europe au nom de l'opposition aux monopoles politiques et à la défense des opprimés. Par ailleurs, si l'opposition à l'école néolibérale et à son influence institutionnelle est légitime, son simple rejet ne reste qu'un épiphénomène au regard de la nature des confrontations en jeu.

La promotion de ces thèses sera poursuivie jusqu'à aujourd'hui par l'appareil d'influence étasunien, en particulier par les courants globalistes, notamment ceux liés à l'écosystème de l'Open Society Foundation qui travaille depuis les années 1980 à façonner un monde post-souverainiste, docile et perméable. Au cours des dernières années, cette démarche a été galvanisée dans le milieu social et universitaire par le courant *wokiste*, pivotant sur le rejet du savoir envisagé comme levier de pouvoir (donc comme une emprise)⁴⁷, courant dont se réclame d'ailleurs l'ancien ministre Pap Ndiaye.

45 Perrenoud, P. (2003). *Pour ou contre la gravitation universelle ?* Résonances, 3, 7-9.

46 Clermont Gauthier, Anthony Cerqua. *Pourquoi le constructivisme est-il devenu « le » discours dominant en éducation ?* Université de Laval.

47 *Antiracisme, idéologie LGBT+, décolonialisme... Comment on endoctrine nos enfants à l'école.* Judith Waintraub, Nadjat Cherigui et Hugues Maillot (novembre 2021). Disponible sur <https://archive.ph/pKAXn>. Voir également *Wokisme : Pourquoi la "déconstruction" est devenue une impasse intellectuelle.* Eugénie Bastié (janvier 2022). Disponible sur <https://archive.ph/7PkBL>.

Vers un relèvement de l'esprit

Ce prisme laisse entrevoir comment le virage entrepris, sous couvert d'affichage progressiste, vers l'inclusion, la mixité et la lutte contre les discriminations a mené pas à pas à dénaturer le socle d'une éducation républicaine forgée à l'époque d'une démocratie vigoureuse et conçue pour élever le capital cognitif de la société. D'une certaine manière, le système éducatif a été subverti et placé sous dépendance, dans le sens où ses grilles de lecture en amont ont été altérées au moment même où l'environnement socio-politique demandait d'enrichir les clés cognitives d'interprétation du monde. Cette transformation, assumée par les élites internes du pays en collusion avec un faisceau d'influences externes, vient souligner une fois de plus à quel point l'esprit, les comportements et la dimension cognitive sont un enjeu dans les rapports de force contemporains.

La France et l'Europe, quand bien même différents secteurs se trouvent dans une posture de qui-vive, ne sont pas préparées pour faire face à un tel état de nature, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement supérieur. En s'enfermant dans une paix idéologique et dans la déconstruction, l'Europe s'est livrée en pâture à un environnement hostile, alors qu'elle doit se doter des outils moraux et intellectuels lui permettant de s'adapter à un échiquier en pleine mutation.

Si l'on admet cet état des lieux, on devinera qu'il faudra plus que l'introduction de compétences psychosociales, de pensée critique et de sensibilisation aux modes d'influence pour remonter la pente. De telles contributions sont nécessaires, et pertinentes dans l'optique de prévenir certaines emprises secondaires et bâtir de jeunes citoyens plus éveillés et autonomes. Pour autant, on a vu que la dépendance principale sur lequel pivote le système est paradigmatique. Ses approches pédagogiques, ses modes d'organisation et les savoirs qu'il se propose d'enseigner relèvent à maints égards d'un diagnostic obsolète de l'environnement sociétal. L'enjeu est bien de l'ordre du démantèlement d'une grille de lecture et d'un réarmement cognitif susceptible de faire de la France une démocratie forte et pro-active dans la bascule du monde qui s'opère.

Deux perspectives

La première perspective qui se dégage de ce cheminement est celle du réveil combatif des milieux dirigeants et d'autres secteurs socio-professionnels - pas seulement éducatifs - susceptible de remettre la Nation sur ses étriers. L'esprit du temps, fixé sur le déclin consenti, le conservatisme et l'absence de volonté sous couvert de pseudo-agitation idéologique, en est une entrave principale. Il n'en demeure pas moins que certains secteurs réformateurs existent, le plus souvent auto-missionnés et évoluant en dehors des espaces officiels. Ils travaillent sur les notions clés de réindustrialisation, de néo dépendance, de souveraineté, de laïcité, de relance du modèle social, de cohésion nationale et d'éducation explicite et républicaine. Toutes ces notions font système et les opportunistes du marché politique sont bien évidemment à l'affût.

La seconde perspective est celle d'une bataille culturelle à mener dans le domaine éducatif et en particulier vis-à-vis du courant constructiviste. Celui-ci, à l'instar d'autres

biais du système institutionnel, est une inertie « à abattre » dans le sens où il maintient un verrouillage étonnamment résistant⁴⁸ des grilles de lecture en matière de politiques éducatives et d'approches pédagogiques. Au cours des deux dernières décennies, le constructivisme a su s'adapter aux critiques et ajuster son discours. Il est devenu une sorte d'idéologie substitutive à l'effort de renouveau qu'il est nécessaire de produire face à des réalités changeantes. La lutte obsidionale contre les inégalités et la ségrégation sociale ont débouché sur un faux égalitarisme idéologique, presque synonyme d'interdiction de la réussite. On rappellera ces propos de Nicolas Baverez : « *le naufrage éducatif français ne trouve pas son origine dans le manque de moyens, puisque le budget s'élève à 60,2 milliards d'euros pour 12 millions d'écoliers et lycéens (...), ce qui est au-dessus de la moyenne de l'OCDE (4,9 %). Les raisons sont à chercher dans une centralisation paralysante et l'absence d'autonomie des établissements, dans la rigidité du statut des enseignants, l'insuffisance de leur formation et le décrochage de leur rémunération (- 28 % en termes réels de 1982 à 2018), dans la diminution drastique des heures d'enseignements fondamentaux, dans la rupture avec la transmission des connaissances et l'éthique du travail au profit de l'empathie envers les élèves et de la satisfaction des familles dans une logique consumériste* »⁴⁹.

De nouveaux apports conceptuels, des expériences internationales et un travail en réseau peuvent faciliter cette déconstruction. « *Dans le monde entier, le succès de l'enseignement est fondé sur des établissements autonomes disposant d'un projet et d'une capacité à choisir leurs enseignants et leurs élèves* »⁵⁰.

Plutôt que de miser uniquement sur l'esprit critique dès l'école primaire, il est préférable de multiplier les grilles de lecture pour appréhender le monde. Au lieu de jeter par-dessus bord l'enseignement traditionnel, il est souhaitable de renouer aussi avec des pédagogies transmissives et explicites, susceptibles d'enrichir le langage interprétatif de l'apprenant. Pour entamer un tel virage enfin, il faudra s'aventurer à s'extraire des dépendances invisibles, mais ô combien prégnantes évoquées au début de ce texte. La question de comment former des jeunes patriotes, courageux, autonomes et acteurs de leur destin s'en trouve nouvellement posée et fera probablement l'objet d'un prochain dossier. Dans tous les cas, n'attendons pas une nouvelle génération pour lancer ces chantiers.

Note du coordonnateur de ce dossier : nous n'avons pas toujours la même façon de nous représenter le monde. C'est une bonne nouvelle, car cela nous rapproche d'un fonctionnement scientifique réel qui n'est justement pas fondé sur la recherche d'un consensus. La Science, en effet, n'avance que si le

48 Ibid.

49 *La grande déconstruction de l'éducation*. Nicolas Baverez (avril 2023). Disponible sur <https://bernardappy.blogspot.com/2023/04/la-grande-deconstruction-de-leducation.html>.

50 Ibid.

dissensus est explicite. La véritable communauté scientifique a également ceci de précieux qui est de permettre la communication interindividuelle de personnes avec des avis différents sans obligation de s'entredéchirer ou de s'excommunier !! Ce préambule pour indiquer qu'il y a plusieurs lectures possibles sur l'origine des difficultés que rencontre l'Éducation Nationale et au nom de la complexité du réel, je trouve pertinent de faire figurer en note⁵¹ les commentaires de Bruno Robbes à la lecture de la fin du chapitre de François Soulard, en invitant chacun(e) à vérifier que c'est bien le dissensus précisé qui permet d'avancer ! Daniel Favre.

51 Commentaires de Bruno Robbes : « nos systèmes d'enseignement souffrent-ils d'une généralisation des approches socioconstructivistes de l'apprentissage ou de la permanence de formes scolaires traditionnelles associées à une mise en concurrence et à une sélection exacerbée des élèves ? Deux questions majeures semblent insuffisamment abordées. 1) l'enseignement traditionnel (forme scolaire encore dominante), les pédagogies transmissives et explicites (ne pas confondre le courant québécois de l'instruction directe et les recherches françaises sur l'enseignement explicite), sont-elles les seules réponses aux problèmes posés par les élèves en grandes difficultés d'apprentissage, et subsidiairement, que sait-on aujourd'hui des façons dont les élèves apprennent ? ; 2) la question des inégalités de réussite scolaire selon l'origine sociale (résultat majeur de PISA pour la France) où nombre de sociologues ont montré que ce n'était pas qu'une question pédagogique, mais aussi (d'abord) une question de ségrégation sociale et territoriale. »

DES « PRÊTS-À-PENSER » AU SUJET EN DEVENIR

Danièle Epstein⁵²

Transmettre à nos enfants la force et le désir de ne pas se laisser engloutir, (posséder par) dans les mirages de notre temps, s'appuyer sur leur fureur de vivre pour qu'elle se transcrive et génère d'autres écritures (citoyennes, créatrices, etc.), est un enjeu de civilisation. Fendre la réalité pour trouver une perspective - Wajdi Mouawad

« Nous n'avons d'autre alternative que d'oser l'impossible » - Raoul Vaneigem

« Rien n'est aussi désespérant que de ne pas trouver une nouvelle raison d'espérer » - Machiavel

L'école, de nos jours, n'a plus cette position d'extra-territorialité qui la protégerait des enjeux économiques et politiques, mais est incluse dans une logique qui favorise la compétition et la rivalité, propres au système néo-libéral, un système où « *le paradigme du Marché occupe désormais la Norme fondamentale à l'échelle du globe* »⁵³. Alors que l'économie psychique des enfants est prise en otage aujourd'hui par la société marchande et les réseaux sociaux, que les enfants sont sous emprise des pressions/injonctions du Marché, les enseignants quant à eux sont soumis aux politiques publiques qui font, de l'école, ce lieu de l'apprentissage de la normativité. Ne demande-t-on pas aux enseignants d'évaluer la conformité des enfants aux enjeux utilitaristes et pragmatistes qui y sont liés et de formater les enfants au lieu de les former à penser ? Comment alors faire ce pas de côté qui va desserrer l'étau du discours dominant pour l'interroger ?

Le piège d'un processus totalitaire

Face au miroir aux alouettes de la consommation, les enfants du néo-libéralisme, pris dans un monde de bruit et de fureur, un monde de folie et de démesure, se laissent abuser et épingler comme ces papillons attirés par la lumière, et qui se cramrent au contact de ces leurres étincelants. Il y a 20 ans, Patrick le Lay, alors directeur de TF1, mettait en garde en toute lucidité : « Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps

52 Psychologue, psychanalyste, membre du Cercle Freudien. Ex psychologue à la P.J.J., elle exerce maintenant en libéral. A publié « *Pour une éthique clinique dans le cadre judiciaire* », ed. Fabert, 2011

53 Supiot. A. (2015). « *La gouvernance par les nombres* », Cours au Collège de France, 2012_2015, ed Fayard.

de cerveau humain disponible ». Saturés de « prêts-à-penser », de « prêts-à-consommer » et de « prêts-à-jour », les enfants, sous emprise de la Loi du Marché, sont pris d'une boulimie consummatrice⁵⁴ qui fait d'eux des anorexiques du savoir. Un système de « production-consommation-consomption »⁵⁵ sacrifie l'avenir au présent. La fuite en avant infiltre l'écriture du monde et nos modes de vie, jusqu'à buter sur le mur du réel, à savoir un scénario apocalyptique dont nous sommes non seulement les témoins, mais aussi les acteurs.

Le mal-être de beaucoup de nos enfants défraie les statistiques et la chronique, et témoigne tant de ce que nous avons échoué à transmettre du passé que de ce que nous avons échoué à faire espérer de l'avenir. Dans le court terme d'une fuite en avant maniaque, ils surfent sans amarres sur l'écume d'une crise systémique, à moins qu'ils ne sombrent dans une plongée mélancolique. Selon la loi ambiante du « chacun pour soi » et du « toujours plus », la loi du loup dans le poulailler engendre un déni de l'autre, quand il ne s'agit pas de l'instrumentaliser à son profit.

« Liberté » entend-on hurler ici et là... En 1872, Lacordaire écrivait « Entre le fort et le faible, entre le riche et le pauvre, entre le maître et le serviteur, c'est la liberté qui opprime et la loi qui affranchit »⁵⁶. Si la liberté est au fondement même de la démocratie, qu'en est-il d'une liberté individuelle qui, dans l'effacement du collectif, serait ravalée à la défense de son pré-carré, sans se mesurer à l'aune de l'autre et de la solidarité ? Du tout est possible au tout est permis, toute règle, dans sa dimension de repère et d'autorité structurante, est confondue avec l'autoritarisme du patriarcat. A chacun sa liberté, à chacun selon ses croyances, à chacun selon son fantasme ... La société se présente sans autre boussole que celle d'un imaginaire galopant qui fait force de loi. L'emprise prend alors d'autant plus de poids que l'effacement de la loi rend chacun plus vulnérable aux manipulations de tous ordres.

Si l'emprise, telle que définie par le droit administratif, désigne à l'origine la saisie d'un terrain avec expropriation de son propriétaire pour en modifier le tracé, l'emprise qui nous intéresse ici - qu'elle soit emprise intersubjective à dominante perverse ou emprise de masse socio-politique et sociétale - est ce mécanisme d'expropriation du terrain psychique du prochain qui vise à le tenir à sa merci, jusqu'à l'anéantir. L'emprise est une manipulation de l'autre, consciente ou inconsciente, un lien totalitaire qu'un Maître du jeu, prédateur, que nous appellerons l'Autre avec majuscule, met en place pour piéger sa proie, l'autre minuscule, pour la posséder et la dé-posséder de l'intime qui l'anime.

Processus passionnel amoureux ou processus de pouvoir sur les foules, évoquer l'emprise en termes de « relation » est un abus de langage, un oxymore, puisque le bout du chemin vise précisément à annihiler l'autre, à neutraliser son désir pour en faire une enveloppe vide à disposition, un pantin évidé de ses choix, de sa faculté critique, ravalé à n'être que la proie du prédateur, pur objet de sa jouissance, telle la souris que le chat maltraite jusqu'à la mort annoncée. La visée, parfois inconsciente, du processus

54 Epstein. D. (2021). *Les enfants naufragés du neo-libéralisme*, ed Eres.

55 Lyotard. JF. (1975). *L'économie libidinale*, ed de Minuit, cité par Johann Chapoutot in « Le grand récit », PUF 2021.

56 Lacordaire cité par l'anthropologue Jorion. P (2016), *Le dernier qui s'en va éteint la lumière*, ed.Fayard.

d'emprise est de piéger son objet dans sa toile d'araignée, jusqu'au meurtre psychique, voire jusqu'au meurtre réel comme on le voit dans le mécanisme du harcèlement.

L'emprise, une pulsion ?

Freud a décrit l'emprise, assimilée à une pulsion⁵⁷, comme passage obligé du développement de l'enfant nouveau-né. L'enfant à sa naissance vit dans une bulle originaire qui inclut sa mère nourricière. En ce temps an-historique et an-objectal du narcissisme primaire, le nourrisson est le sein de la mère, sans distinction. Le sein (ou ce qui en tient lieu) lui appartient : il boit sa mère. Mais l'enfant ne se nourrit pas que de lait, il se nourrit de paroles, de la musique de la voix, de regards, de sourires, de caresses. Lorsque la mère se détache de l'univers symbiotique de l'enfant, elle devient objet pour l'enfant, objet d'amour qui répond à ses besoins, mais aussi objet de frustration. C'est quand la mère vient à manquer qu'elle se détache comme objet. Freud y fait référence quand il décrit le fameux jeu de la bobine « fort-da »⁵⁸ qui est un début de symbolisation de l'absence de la mère. A mesure que l'enfant découvre que la mère n'est pas toute à lui, et peut porter son regard ailleurs, il prend conscience de l'altérité.

La pulsion d'emprise renvoie à une fixation de l'adulte à un état infantile, où domine le fantasme et l'angoisse de perdre l'objet de sa jouissance, la fixation à une perte qui n'a pu se symboliser, et qui se répète dans une dérive perverse. Tout écart entre soi et l'autre est un danger qui se doit d'être neutralisé. L'angoisse de le perdre se retourne en un parasitage de l'objet élu, parasitage qui devient une jouissance en soi.

Lacan a théorisé comme « Nom-du-Père » cette fonction symbolique qui va aider l'enfant à se décoller de sa mère : symbolique en ce qu'elle ne vise pas spécifiquement une personne, le père géniteur, mais une fonction qui peut être occupée par quiconque, reconnu par la mère, va faire tiers entre la mère et l'enfant. Aujourd'hui où la fonction symbolique est critiquée parce que confondue avec l'autoritarisme patriarcal, la mère - privée de cette fonction séparatrice tierce- risque d'autant plus d'être à la merci de l'enfant, d'être sa Chose. Sans garde-fou, la pulsion originaire d'emprise dévale sur le versant de la pulsion de mort. De plus en plus fréquemment, des enfants mis en place de roi prennent possession de leur mère, la parasitent, la phagocytent, la frappent, la tyrannisent dans un rapport de force qui amène ces mères battues à en appeler à la police. Dans ces temps exacerbés de la puberté qui les met à feu et à sang, les adolescents revivent ces processus d'emprise dans la répétition du fantasme de toute-puissance cannibalique envers la mère, et de tout autre dans son sillage. Dans cette grille de lecture, l'autre n'a d'existence qu'à condition d'être inclus en tant qu'objet au service de leur jouissance. Ainsi se répète ce scénario dans le processus de harcèlement dont les réseaux sociaux se font chambre d'écho et de circulation, dans l'anonymat de la jouissance perverse.

De la pulsion d'emprise à la pulsion de mort

J'illustrerai mon propos sur l'emprise avec un film allégorique sur l'emprise psychique, « Possession ». En 1981, Andrzej Zulawski, réalisateur polonais, censuré dans son pays

57 Freud.S. (1905). *Les 3 essais sur la théorie de la sexualité*, ed PUF.

58 Freud.S. (1920). *Au-delà du Principe de plaisir*, ed PUF.

et exilé aux États-Unis puis en France, tournait ce film. Récit d'une relation amoureuse perverse, ou incarnation du totalitarisme politique dont Zulawski fut victime, le film, tourné au pied du mur de Berlin avant sa chute, mettait en scène la gestation puis la naissance d'une créature monstrueuse tentaculaire. De retour d'un voyage, un homme retrouve sa femme (Isabelle Adjani), ou plutôt ne la retrouve pas tant elle est devenue lointaine, énigmatique. Son comportement se fait de plus en plus étrange. Elle est inatteignable, incontrôlable, dangereuse, comme possédée. L'atmosphère est de plus en plus inquiétante. Le mari se perd en conjectures, se demande si sa femme a une double vie, et cherche le rival éventuel ? Jusqu'à ce qu'on découvre que l'amour d'alcôve qu'elle protège dans le plus grand secret, au plus profond d'elle-même, est un monstre hybride en cours de gestation, auquel elle se doit corps et âme pour garantir sa naissance à terme. Elle est habitée par cette Chose innommable, une chimère tentaculaire dont l'emprise érotique et meurtrière la fascine. Le monstre, produit hallucinatoire de son imaginaire saturé, devient ce réel qui la possède et la dépossède d'elle-même, jusqu'à l'issue catastrophe.

Le régime totalitaire, dans lequel baignait le réalisateur, se matérialise au travers de ce monstre naissant qui se développe, caché, avant de se montrer dans sa réalité crue, mais il est alors trop tard. « Quand une démocratie est malade, écrivait Albert Camus, le fascisme vient à son chevet, et ce n'est pas pour prendre de ses nouvelles »⁵⁹.

Zulawski montre à mots couverts la perversion d'un pouvoir qui infiltre nos existences, nous étouffe, s'incorpore en nous pour devenir notre Maître, en nous dépossédant de nos facultés critiques. Ne-serions-nous pas esclaves consentants de cet Autre tentaculaire qui se développe insidieusement sans bruit, qui nous pénètre et neutralise notre faculté de penser ?

L'homme, cet animal esseulé d'avoir été chassé du Jardin d'Eden, tout comme il a chuté du paradis perdu de la mère, ne cherche-t-il pas, comme dans le film, à s'en remettre corps et âme, pieds et poings liés, à un Autre tout-puissant, qui le préserve de l'angoisse de penser, et du doute, qui le préserve des responsabilités à porter, pour se perdre dans des retrouvailles mythiques, seraient-elles suicidaires : « *Il y a en l'homme une préférence pour la servitude volontaire, parce que la servitude est confortable, et qu'elle rend irresponsable* »⁶⁰. N'est-il pas plus confortable de s'en remettre à un Autre censé savoir à notre place, se positionner dans un lien d'allégeance à un coach, un guide de vie, une figure totémique toute-puissante -Führer, Petit Père des peuples, Calife et autres Prophètes auto-proclamés ? « Sans les masses, le chef n'existe pas » écrit Hannah Arendt dans « Les origines du totalitarisme ». Ne-sommes-nous pas tentés de glisser sur cette pente déresponsabilisante qui en appelle à cette figure mythique du père de la Horde ? Ce père archaïque tout-puissant imaginé par Freud, qui promulgue la terreur pour faire valoir la Vérité⁶¹.

Entre manipulation mentale perverse d'alcôve, et manipulation mentale de masse, le pouvoir s'exerce sans garde-fou, de la pulsion d'emprise à la pulsion de mort.

59 Camus. A. (1984). *Requiem pour une nonne*, ed Gallimard.

60 De La Boétie.E. (1548). *Discours de la servitude volontaire*, ed oLibrio.

61 Epstein.D. (2016). *Dérives adolescentes, de la délinquance au djihadisme*, ed Érès.

De la manipulation d'alcôve à la manipulation des masses

Dès les années 30, Victor Klemperer a suivi la montée du fascisme au travers des modifications du langage. Le national-socialisme s'est banalisé à partir du glissement sémantique des mots qui ont pénétré le discours ambiant. Peu à peu, les glissements de la langue du national-socialisme ont réussi à formater la pensée : « *Les mots peuvent être comme de minuscules doses d'arsenic. On les avale sans y prendre garde, ils semblent ne faire aucun effet, et voilà qu'après quelque temps, l'effet toxique se fait sentir* »⁶². Les glissements sémantiques changent insidieusement notre représentation du monde comme le démontre Franck Lepage⁶³ sur *Youtube* avec autant de pertinence que d'humour : remplacer le terme d'exploitation par productivité, transformer les exploités en défavorisés, évoquer un plan de sauvegarde de l'emploi à la place d'un plan de licenciement, est une manipulation de la langue qui permet de manipuler les idées, jusqu'à transformer la pensée.

Sous emprise du discours social dominant, notre représentation du monde banalise des idées qui passent dans la langue comme des évidences, jusqu'à engendrer ses idéologies totalitaires et sécuritaires, qui ouvrent la voie d'une barbarie aseptisée. N'oublions pas que les monstres ne sont pas toujours là où on les attend : « les monstres existent, mais ils sont trop peu nombreux pour être vraiment dangereux. Ceux qui sont plus dangereux sont les hommes ordinaires, les fonctionnaires prêts à croire et à obéir sans discuter »⁶⁴. Telle est la langue fonctionnelle, opératoire et calculatrice des technocrates : une langue évidée, désincarnée, devenue novlangue de l'entreprise néo-libérale, réduite à une « gouvernance par les nombres » comme le constate le sociologue et juriste Alain Supiot. N'est-ce pas cette langue qui met en exil la langue de l'humain, que revendiqua Eichman : « *L'objectivité dans les relations entre les hommes, qui fait place nette de toute enjolivure idéologique, est déjà devenue elle-même une idéologie qui nous invite à traiter les hommes comme des choses* »⁶⁵.

Penser est un processus intellectuel qui s'origine dans le corps, dans les émotions, dans les sensations, dans les affects. La langue fonctionnelle véhicule un interdit de penser, interdit qui est le non-dit de l'air du temps. Penser écrit Hannah Arendt « *c'est le seul rempart contre la barbarie* »⁶⁶, car « *c'est dans le vide de la pensée que s'inscrit le mal* »⁶⁷.

C'est en s'appuyant sur les découvertes freudiennes et en les détournant qu'Edward Bernays écrivit « *Propaganda, comment manipuler l'opinion en démocratie ?* »⁶⁸. Double neveu de Freud par son père et par sa mère, fervent lecteur de son oncle et de Gustave Le Bon sur la psychologie des foules, il s'appuya sur les ressorts inconscients mis en évidence par Freud, pour exposer les grands principes de la manipulation mentale de

62 Klemperer.V. (1947). *LTI, la langue du 3eme Reich*, ed Albin Michel, collection Idées.

63 Lepage. F. & Hazan E. (2012). *Manipulation et novlangue, Langue de bois*, Hiérarchie et projet, Atelier de désintoxication de la langue de bois. <https://www.youtube.com/watch?v=CfCTejF234E>.

64 Levi. P. (1947). *Si c'est un homme*, Paris, Press Pockett.

65 Adorno. T. W. (1951). *Minima Moralia Réflexions sur la vie mutilée*, ed Payot, 2003.

66 Arendt. H. (1963). *Eichmann à Jerusalem*, ed Gallimard.

67 Arendt. H. (1951). *Les origines du totalitarisme*, Tome 3 : Le système totalitaire, ed Gallimard.

68 Bernays. E. (1928). *Propaganda, Comment manipuler l'opinion en démocratie*, ed La découverte.

masse, jusqu'à en faire ce système, qui porte le nom aujourd'hui de marketing. Expert en manipulation de l'opinion, il se mit au service des politiques, de la CIA, ou des industriels :

- Ainsi à la demande du Président Wilson, il intégra le « *Committee on public Information* » dont l'objectif fut de faire basculer l'opinion publique pacifiste. Par une campagne de pub, il amena la foule à plébisciter l'engagement de l'Amérique dans la guerre en 1917.

- Ou encore, au service de la CIA, il organisa une campagne contre-révolutionnaire, pour le compte de l'United Fruit Company implantée au Guatemala. Au nom d'une pseudo-menace communiste, il fit échouer des mesures de redistribution des terres aux paysans, décidée par le régime en place.

- Au service des lobbys, il comprit qu'il fallait rendre l'économie libidinale conforme aux nécessités de l'économie de marché : « *Créer du besoin, du désir et créer du dégoût pour tout ce qui est vieux et démodé* ». Ainsi, à la demande des industriels, il se spécialisa dans la création de faux besoin, et répondant à une commande de l'industrie du tabac, il mena une campagne appelée « *Les torches de la liberté* ». Et c'est au nom de l'égalité des hommes et des femmes, que le droit de fumer fut associé à l'émancipation des femmes, le tout cautionné par le corps médical. Bernays avait compris comment l'économie libidinale pouvait soutenir le productivisme et la croissance.

Bernays exposa cyniquement comment la propagande est l'instrument idéal pour manipuler l'opinion en démocratie, ce qu'il nomma la « *fabrique du consentement* ». Il en fit un système de communication, jusqu'à promouvoir une forme de « *gouvernement invisible* » au sein des démocraties, la manipulation des masses étant pour lui le seul ciment de la démocratie. Aujourd'hui encore, l'emprise des multinationales - que Raoul Vaneigem appelle « *ces managers de la déshumanisation mondiale* »⁶⁹ - est telle qu'ils soutiennent une croissance/jouissance illimitée dans un monde limité, un hédonisme climaticide qui ne pèse pas lourd dans la balance boursière.

Un monstre aux multiples facettes

Edward Bernays venait d'ouvrir le boulevard de la société dans laquelle nous baignons, celle où les campagnes publicitaires sont au service des politiques, des lobbys, au service de la société de la désinformation, des infox et fake news de la post-vérité.

Depuis, les « nudges »⁷⁰, issus des sciences comportementales, apparaissent comme le prolongement élaboré de l'entreprise d'Edward Bernays, pour donner une apparence de scientificité aux spécialistes du marketing, professionnels de la manipulation assumée, voire revendiquée. Sous une apparence libérale, notre comportement est insidieusement orienté, les citoyens manipulés pour choisir des orientations

69 Vaneigem. R. (2019). *Nous n'avons d'autre alternative que d'oser l'impossible*, in Le Monde, Idées.

70 Wikipedia. Le nudge (« coup de coude », ou « coup de pouce » en français), vise à inciter des individus ou l'ensemble d'un groupe humain à changer tels comportements ou à faire certains choix sans les mettre sous contrainte, obligation ni menace de sanction.

économiques décidées au service de quelques-uns⁷¹.

Au grand jour et sans complexe, les influenceurs sont les nouveaux maîtres à (ne pas) penser. Ils entraînent leurs « followers » aux pas de leur musique cadencée, que les algorithmes amplifient pour en accélérer la diffusion toxique.

Mais alors ? À ceux qui se demandent ce qui pourrait différencier dictature et démocratie, Chomsky répond : « *La propagande est à la démocratie ce que la violence est aux régimes totalitaires* ». À la même question, Julie Timmerman dans sa pièce « *Un démocrate* »⁷² prête à Bernays cette réponse : « *Vous plongez une grenouille dans l'eau bouillante, elle saute pour s'échapper de la casserole. Vous la plongez dans l'eau froide, vous réchauffez doucement, elle ne s'en rend pas compte et se laisse bouillir* ». Nous bouillons, tels la grenouille, dans ce bain de culture, ou plutôt d'inculture qui affecte la planète dans la casserole du néo-libéralisme. Ainsi s'exprima le secrétaire général de l'ONU, Antonio Guterres, qui redoutait depuis des années la catastrophe à venir « *L'ère du réchauffement climatique est terminée, place à l'ère de l'ébullition mondiale* ». Jouets du *greenwashing* politique qui participe de cette « *fabrique du consentement* », nous sommes plongés dans un bain qui se réchauffe subrepticement, au rythme du climat en ébullition.

À l'heure des GAFAM -Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft- à l'heure de ses stratégies algorithmiques et de la communication par IA, que reste-t-il de la démocratie ? La surveillance de masse n'est-elle pas une porte ouverte sur la manipulation de masse ? Ne sommes-nous pas les jouets d'un monde où Big Brother et Big Data pensent pour nous, où l'IA infiltre toutes les sphères de notre existence jusqu'à décider de nos vies ? Croisement de fichiers, de logiciels, collectes de données personnelles biométriques, génétiques, fichage numérique, flicage, traçage, géolocalisation, video-surveillance et reconnaissance faciale... une gouvernance par les algorithmes et l'intelligence artificielle reconfigurent l'écriture du monde et du vivant, bouleversant nos relations et nos cadres de représentations. Capable de compulser un nombre infini de données, elle décide de notre devenir, de notre orientation professionnelle (Parcoursup), de nos embauches, de nos droits, de nos amis... elle nous suit à la trace pour mieux nous précéder dans nos choix. Elle nous laisse sans recours et sans autres choix que celui d'adhérer de fait à une administration occulte des populations.

Un gouvernement invisible, dématérialisé, peut infiltrer nos vies et reconfigurer l'écriture du monde, les subjectivités et le lien social, avec toutes ses conséquences privées et politiques, jusqu'à ce qu'un logiciel de reconnaissance faciale ouvre la voie d'un totalitarisme à peine masqué. Ainsi, « Clearview AI »⁷³ imaginé par des membres de la droite américaine la plus radicale, raciste, antisémite et sexiste, a secrètement constitué la plus importante base de photos du monde en vue d'identifier les migrants illégaux. « *Il suffit de prendre une personne en photo avec son smartphone et l'application cherche les correspondances dans sa gigantesque base de données. Les*

71 Gori R. (2023). *Les psychologues dans la toile d'araignée des « nudges » du gouvernement*, revue Pratiques.

72 Timmerman J. (2020). *Un démocrate*, C & F éditions.

73 Mediapart (2020). *Clearview AI, le cauchemar de la reconnaissance faciale devient réalité*, 20/08/2020.

images trouvées par l'algorithme sont affichées sur le téléphone avec des liens vers les sites sur lesquels elles ont été collectées. Il est ainsi possible de connaître en quelques secondes le nom d'une personne que l'on croise, ainsi que toutes les informations disponibles en ligne sur celle-ci... l'application cherche les correspondances dans sa gigantesque base de données. »

Asservis de gré ou de force aux lois du Marché, nous incorporons les représentations du monde contemporain, que nous y consentions ou pas. Nous sommes sous l'emprise d'un monstre tentaculaire, un monstre aux multiples facettes qui nous plonge dans une jungle dangereuse et inconnue, dont on ne sait encore s'il sera possible de s'extraire. Pourtant, de ce monstre insatiable qui mène le monde, ne sommes-nous pas aussi plus ou moins consciemment la courroie de transmission, à la fois moteur, rouage et produit d'un système sans éthique, qui n'hésite pas à mettre en péril les conditions-mêmes d'habitabilité de la planète ?

L'école, un espace de mobilisation de la pensée

Selon Freud, éduquer fait partie de ce trio des métiers impossibles « *Gouverner, éduquer, analyser* »⁷⁴. Comment alors, l'école publique obligatoire et gratuite, cette institution melting-pot de première ligne qui s'adresse à des enfants en proie à des emprises multiformes, peut-elle se dégager et dégager ses enfants de cet embrigadement subreptice ? Doit-elle ainsi se faire courroie de transmission d'un marché de dupes ou est-elle en mesure d'introduire cet écart de penser, cet esprit critique qui pèse sur l'aiguillage d'une vie, afin de transmettre d'autres valeurs que celles promues par le néo-libéralisme, car « *une société qui donne pour idéal à sa jeunesse de devenir millionnaire, se condamne à la répétition des crises* », reprend Alain Supiot dans un interview autour de son récent ouvrage⁷⁵. Naufragés d'une galère sans boussole autre que le profit, tant le profit financier que le profit de jouissance - plus-value de Marx et plus-de-jour de Lacan - piégés dans un maillage de production/gaspillage/pillage du bien commun, les jeunes d'aujourd'hui auront à prendre le relais de ce monde ensauvagé⁷⁶ que leurs parents leur auront légué, car les mirages sont porteurs des ravages en cours : « *nous vivons aujourd'hui au crochet des générations futures* »⁷⁷.

Éduquer en tant qu'impossible est donc à relativiser. Car l'enjeu est de « mobiliser » nos enfants avant qu'ils ne soient totalement « démobilisés », boulimiques de futilités et anorexiques de pensée, gavés d'Avoir pour mieux être évidés d'Etre, l'enjeu est de les aider à se débarrasser du terrain miné des emprises, de soutenir leur créativité, de se responsabiliser pour affronter les difficultés qui les attendent... L'enjeu aujourd'hui est de s'appuyer sur la rage de vivre des jeunes, de leur offrir des opportunités pour accrocher leur désir à une cause, et que s'ouvre un espace de pensée et de créativité. Leur transmettre le flambeau d'une pensée vivante et désirante, et non la flamme

74 Freud S. (1937). *Analyse sans fin, analyse avec fin*, 1937, ed PUF.

75 Supiot A. (2022). *La justice au travail*, ed Le Seuil.

76 Epstein D. (2020). *Ensauvagement du monde, violence des jeunes*, ed Yapaka.be Blog Epstein. D. (Médiapart) sur les émeutes de juillet 2023.

77 Jorion P. (2016). *Le dernier qui s'en va éteint la lumière*. Essai sur l'extinction de l'humanité, ed Fayard.

vacillante d'un monde en cours d'effondrement, tel est ce qui revient, certes, aux enseignants, mais aussi à tous ceux qui se revendiquent d'une place dans la Cité.

À l'orée d'une rupture anthropologique, un nouvel imaginaire social, économique et psychique ouvre sur une nouvelle grille de lecture de notre civilisation, qui nécessite d'accepter les contraintes, les limites, qui nécessite de sortir du court terme de l'hédonisme pour préserver le long terme du vivant afin de préserver le Bien Commun de l'humanité. Nous n'avons d'autres choix que de regarder en face, sans faux-fuyants, ce maillage tentaculaire qui nous enserre tous pour chercher à en desserrer l'étau, et entrevoir une nouvelle représentation du monde. Nous ne sommes plus dans le registre d'une utopie, mais d'une nécessité pour ne pas sombrer dans la dystopie annoncée. Nous concluons avec Pierre Dac : « *Il est encore trop tôt pour savoir s'il est trop tard* ».

En rapport avec cet ouvrage se trouve une piste en lien avec l'exercice de l'autorité pour les éducateurs et les enseignants soulignant combien la présentation de la loi peut être structurante dans l'avènement d'un sujet. Un sujet est par là même plus en position de résister aux emprises que s'il est traité en objet. « Les travailleurs sociaux et les cliniciens qui exercent dans le cadre de la justice sont amenés à rencontrer les jeunes les plus déstructurés, au fil des accidents de leur parcours. Face à la violence de ces adolescents qui errent dans la confusion de leurs repères, la dimension clinique s'impose dans les prises en charge éducatives : cela implique que l'adolescent ne doit pas être mis en position d'objet passif de la justice, mais de sujet actif de son histoire, qu'il se sache partie prenante de son devenir.

En privilégiant le patient travail avec chacune de ces familles, l'auteur s'attache à ce que ces adolescents « en éclats » se repèrent dans leur propre vie, pour pouvoir un jour trouver leur place dans un monde habité de liens, de mémoire et de projets.

Le propos met l'accent sur la nécessité d'un nouage structurant autour de la Loi - loi sociale et loi symbolique - pour que l'articulation de la clinique et du judiciaire prenne sens pour ces jeunes, qui, sans le savoir, en appellent à la loi. »

« Dériver adolescentes, de la délinquance au djihadisme, ed. Eres, 2016

« Ensauvagement du monde, violence des jeunes », Yapaka.be, 2020

« Les enfants naufragés du néo-libéralisme », ed. Eres 2021

LA DISCIPLINE POSITIVE À L'ÉCOLE COMME LEVIER DE COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES POUR RÉSISTER À L'EMPRISE

Nadine Gaudin⁷⁸, Odile Delanchy⁷⁹, Isabelle Haigneré⁸⁰, Olivier Sorel⁸¹

INTRODUCTION

a) Historique

La Discipline Positive est une approche éducative et de leadership qui développe les compétences psychosociales (autonomie, responsabilité, esprit critique, respect...) avec fermeté et bienveillance, tout en s'appuyant sur l'encouragement comme levier de changement et de motivation. La Discipline positive a été fondée par Jane Nelsen (docteur en pédagogie) et Lynn Lott (thérapeute) sous la forme d'ateliers interactifs et de mises en situation pour enseigner ces principes et outils aux parents, aux enseignants et aux managers. La Discipline positive est basée sur la théorie de deux médecins autrichiens Alfred Adler (1870-1937) et Rudolf Dreikurs (1897-1972). Alfred Adler est à l'origine d'une psychologie biopsychosociale (comme recommandé par l'OMS en faveur de la santé mentale) appelée psychologie individuelle.

Les formations pour le personnel éducatif concernant quatre niveaux :

- Le travail sur la posture professionnelle des adultes entre eux et avec les élèves,
- La gestion de groupe et des comportements inappropriés comme leviers de développement des Compétences PsychoSociales (CPS),
- L'animation d'ateliers de développement des CPS des élèves par des activités et un programme séquencé,
- La pratique régulière des CPS par les Temps d'Échanges en Classe (conseils

78 Maître formatrice en Discipline Positive, Odile Delanchy, Enseignante et directrice au premier degré (introduction et exemple premier degré), Isabelle Haigneré, professeure d'anglais en collège REP (exemple second degré) & Olivier Sorel, psychologue et docteur en psychologie (conclusion).

79 Enseignante et directrice au premier degré (introduction et exemple premier degré).

80 Professeure d'anglais en collège REP (exemple second degré).

81 Psychologue et docteur en psychologie (conclusion).

d'élèves).

Un projet de développement des CPS a été mené dans la Somme de 2016 à 2022. Les enseignants se sont emparés de cet outil.

b) Pratique

En voici deux témoignages qui expriment comment la Discipline Positive peut être une aide pour résister à l'emprise. Ces témoignages abordent l'emprise des autres et l'emprise de soi ou de ses émotions sur soi. Apprendre à ne pas être dans l'emprise de l'autre comme dans l'emprise de soi permet un esprit critique certain. La posture de l'enseignant pour le développer est essentielle. Notamment le non-jugement et la façon de poser des questions pour amener à la réflexion voire la réflexivité sont des composantes d'une posture professionnelle qui permet le développement d'une appropriation des CPS par les élèves.

La pratique régulière de la Discipline Positive permet aux élèves d'acquérir et de développer des compétences psychosociales. Elle leur donne des outils qui leur permettent d'améliorer leur relation aux autres. Les élèves renforcent des compétences telles que le respect de soi et des autres, le contrôle de soi, la communication, la gestion des émotions, l'empathie, la bienveillance et bien d'autres encore...

La Discipline Positive permet également de s'entraîner à la recherche de solutions entre pairs. Les élèves ne focalisent plus sur la recherche du ou des coupables mais ils apprennent à faire un pas de côté, à changer l'angle d'approche et se tourner vers la recherche de solutions. A ce sujet, ils ne manquent pas d'idées et peuvent nous surprendre, nous adultes, par la grande variété des solutions proposées. Ces temps d'échange en classe (TEC) débutent par un tour d'appréciations positives qui offre à chacun la possibilité de remercier un autre pour une attention qu'il a remarquée, un geste amical, une parole, un moment de partage. Cette capacité à remarquer quelque chose de positif chez l'autre s'apprend et permet d'établir des relations plus saines et apaisées.

Ces TEC se déroulent en cercle. Ainsi, chacun apprend à s'exprimer en regardant les autres et aussi en étant regardé par les autres. En effet, nous avons fait le constat qu'il était beaucoup plus facile pour nos élèves de parler en ne regardant pas leurs camarades : s'exprimer en regardant l'autre ou en regardant les autres demande de l'entraînement, un effort et un contrôle de soi (paroles, ton, gestes, regard). Le cercle apprend à prendre la parole devant tous, à gagner ainsi en confiance et à apprendre peu à peu à oser dire, à oser dire non parfois, à expliciter un point de vue différent des autres, à argumenter, à se construire en tant qu'individu, à gagner en assurance, permettant ainsi de moins basculer vers l'emprise des autres.

Toutes deux enseignantes, l'une en primaire, l'autre, professeure d'anglais en collège REP depuis plus de 30 ans, nous utilisons la Discipline Positive avec nos élèves depuis maintenant 6 ou 7 ans. Au cours de ces années, nous avons pu observer une évolution positive du comportement chez nos élèves.

Proposition d'activité en classe

Lors d'un temps d'échange quotidien avec les élèves pour travailler sur les CPS, l'enseignant peut inviter les élèves à partager sur des questions qui développeront leurs compétences psychosociales émotionnelles, sociales et cognitives. Pour assurer une fluidité de la parole, une place pour chacun et éviter que les inégalités se creusent, un bâton de parole circule. Il est recommandé de le passer d'un voisin à l'autre. En effet, devoir lever la main pour avoir le bâton, demande un double effort aux élèves ayant du mal à prendre la parole. Aussi, le fait que le bâton de parole circule permet un gain de temps tout en ayant la possibilité que chacun s'exprime. L'enseignant évitera de commenter notamment avec des jugements ce que les élèves disent pour renforcer leur référentiel interne plutôt qu'externe. Si l'enseignant souhaite poser plusieurs questions, faire un tour de bâton de parole pour chaque question.

Voici le type de questions qui pourraient être proposées :

- Compétence cognitive : Quand a-t-on envie de dire non à quelqu'un ? Pourquoi j'ai envie de dire non ?
- Compétence émotionnelle : comment peut-on se sentir quand on veut dire non ?
- Compétence sociale : Comment peut-on dire non respectueusement à quelqu'un ?

TÉMOIGNAGES

Expérience d'activités séquencées en primaire et leurs effets

Une année, j'ai débuté la Discipline Positive avec une classe de CM2 dans laquelle il y avait 26 élèves qui n'avaient jamais entendu parler de Discipline Positive. J'ai animé toutes les semaines des activités sur l'autorégulation, la communication, les erreurs et comment les réparer, le respect de soi et des autres, la coopération...

Les enfants ont vite adhéré aux diverses activités sauf un élève que l'on appellera Luc. Il m'a tout de suite provoquée d'une manière assez intensive.

Luc était accueilli en maison d'enfants, sur décision d'un juge, pour maltraitance à son enfance. Il rencontrait de grandes difficultés à s'exprimer. L'élocution était difficile et le vocabulaire lui manquait. Il fallait très souvent lui faire répéter pour comprendre ce qu'il voulait nous dire.

Il pouvait entrer dans des colères virulentes et il était alors agressif physiquement, tant envers les élèves que les adultes. Cela a entraîné des renvois ponctuels de 2 ou 3 jours conformément au règlement de l'établissement.

Au fur et à mesure de l'année, nous avons vu cet élève progresser dans son

comportement. Il attendait pour prendre la parole, participait aux ateliers, posait des questions.

Il était aussi capable, quand ses émotions le submergeaient, de rentrer dans un mutisme et de refuser toute intervention de l'adulte.

A la fin de l'année, j'ai demandé aux élèves de me dire en quoi les activités menées tout au long de l'année leur avaient permis de se défaire de l'emprise des autres ou de leurs émotions.

J'ai vérifié qu'ils savaient ce qu'était l'emprise et j'ai été surprise de voir qu'ils le savaient parfaitement.

Voici ce qui ressort de cet échange :

- "J'arrive mieux à dire que je ne suis pas d'accord, je m'exprime mieux, je peux dire pourquoi je veux que ça s'arrête ou que ça change.
- J'ai réussi à dire STOP.
- Je garde mon calme.
- J'ai ignoré celui qui m'insultait".

Ils expliquent qu'ils gèrent mieux leurs émotions, qu'ils ont plus de courage pour ne pas se laisser faire, que la violence ne règle pas les problèmes.

Un élève dit qu'il se sentait plus fort pour refuser d'être harcelé.

Un autre a également expliqué que lorsqu'il était en colère, l'autre pouvait être sous son emprise.

Quant à Luc qui était sous l'emprise très forte de ses propres émotions, il a fait d'énormes progrès dans la gestion de ses colères qui étaient générées par n'importe quelle émotion, que ce soit la joie, la colère ou la tristesse.

Lors de la dernière séance, il a su manifester avec des gestes qui étaient communs à tous qu'il n'allait pas bien et qu'il était proche de se mettre en colère. Ce progrès a permis à tous, adultes et enfants de réagir de manière adaptée, et à Luc de maintenir son émotion et de la réguler. Il a pu ensuite l'exprimer avec des mots. Un progrès que je considère comme une réussite car cette compétence l'accompagnera tout au long de sa scolarité et peut-être même quand il sera adulte.

Expérience d'outils utilisés au collège et leurs effets

Très jeunes déjà, les enfants ont la capacité de comprendre des vidéos qui explicitent le fonctionnement du cerveau (Le cerveau dans la main de Daniel Siegel) et la puissance des émotions. Ils apprennent à élargir leur lexique des émotions, à accueillir une émotion, à la nommer et à la réguler.

J'utilise des outils de Discipline Positive tels que le travail sur les émotions ou l'Espace Temps de Pause au collège, au sein de ma classe.

Le Carafon des Émotions consiste à pouvoir placer sa paille sur laquelle est inscrit son prénom dans le gobelet illustrant l'émotion ressentie en entrant en classe. Cet outil à disposition permet à l'élève de prendre conscience de l'émotion qui le traverse et à le signaler à l'enseignant. Pour l'enseignant, il constitue un baromètre et permet ainsi d'être alerté en cas de moments difficiles pour l'élève. Il n'est pas rare d'observer un élève changer sa paille de gobelet en sortant du cours, ou après avoir pu discuter avec l'adulte.

L'Espace Temps de Pause est également à disposition des élèves, dans un coin de ma classe. Quand l'un d'entre eux se sent submergé par une émotion trop forte ne lui permettant pas d'être disponible pour les apprentissages il est autorisé à utiliser cet espace. L'élève en fait la demande (en anglais, dans mon cours) et va s'y asseoir quelques minutes. Des objets aidant à la régulation des émotions comme des balles anti-stress, des peluches, des livres, des magazines et un casque anti bruit sont à disposition. Cet Espace Temps de Pause au sein de la classe, mais caché par un paravent, permet à l'élève de revenir au bout de quelques minutes, davantage apaisé et ayant repris la maîtrise de ses émotions. Il n'est pas rare de voir un élève sous l'emprise de la colère en début de cours, revenir de cet espace, en ayant retrouvé le contrôle de ses émotions, et disponible alors pour les activités du cours.

Après ces quelques années d'utilisation d'outils Discipline Positive dans nos classes, nous constatons que les élèves y adhèrent facilement. Ils ont compris que ces activités et temps d'échange leur apportent personnellement, les aidant à mieux se connaître, à s'appuyer sur leurs forces, à découvrir et mieux comprendre les autres, à accepter les différences, à favoriser le partage et la bienveillance, ces outils constituant ainsi un levier de résistance à l'emprise quelle qu'elle soit.

Conclusion

La portée empirique de ces deux illustrations est une invitation à opérationnaliser nos propos, voire les modéliser. La Discipline Positive à l'École peut-elle protéger les élèves de toute forme d'emprise en favorisant l'acquisition et le développement des Compétences Psycho-Sociales ? La première question réfère à l'emprise. De qui et/ou de quoi les élèves peuvent-ils être sous l'emprise ? De manière schématique, nous pensons qu'il existe trois types d'emprise : i) l'emprise à l'autre ; ii) l'emprise de soi ; iii) l'emprise aux objets, au contenu, au savoir. Cette triade n'est pas superposable à la taxonomie des CPS en trois sous dimensions (CPS sociales, émotionnelles, cognitives), et il ne faut pas y voir une correspondance termes à termes. En effet, les deux triptyques ne renvoient pas exactement à la même notion. La première nous fait adopter une lecture descriptive et relationnelle de la perte de contrôle et de discernement, donc de liberté d'agir, quand la seconde nous offre une lecture processuelle et orientée capacités. Pour savoir ce qui serait protecteur des mécanismes d'emprise, nous nous proposons

d'adopter un nouveau paradigme, davantage intégratif. Envisageons l'emprise comme une seule et unique configuration : le manque de choix. Ce dernier, qu'il soit objectif ou subjectif, nous empêche de penser librement, de nous émanciper d'un alter non ego dominant voulant nous garder sous contrôle, de nous comporter autrement que sous le diktat d'une émotion envahissante, ou de critiquer une idée, une théorie, une information aux allures de vérité. Comment redonner le choix à la personne, plus spécifiquement à l'élève ? Tout simplement en lui fournissant une grille de lecture et des scripts comportementaux alternatifs. En d'autres termes, l'émancipation de l'élève passe par son éducation. Ce processus d'apprentissage lui permet à la fois d'interroger avec toujours plus d'esprit critique tant autrui et ses attitudes que son propre vécu et comportement. Rappelons que pour Kant, la pensée devient critique quand elle est réflexive. L'élève doit donc observer ce qu'il perçoit de la réalité qui l'entoure (qui est l'autre, comment il agit, pourquoi, que dit-il ?), ce que cela provoque chez lui (comment il se sent, quelle émotion cela provoque-t-il chez lui, quel comportement a-t-il l'habitude de produire dans ce genre de situations), et quels choix s'offrent à lui afin de s'élever et se libérer de cette emprise, qu'elle soit de l'autre, d'une idée ou de ses propres émotions. Les compétences psycho-sociales sont le garant d'une émancipation, rendue possible grâce au développement d'une pensée analytique, d'un état des lieux tant des intentions des acteurs en jeu que des ressources internes et externes de l'élève, d'un regard méta sur tout cela, et une communication assertive plus efficiente. Cette vision va dans le sens du modèle de traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994), modèle modifié par Lemerise et Arsenio (2000), selon lequel l'expression de comportements inadaptés (troubles du comportement externalisé, par exemple) dépendrait directement de différents patterns de traitement de l'information sociale et ayant pour conséquence directe une inadaptation sociale. La Discipline Positive, dans le sens où elle permet d'expérimenter de nouvelles stratégies et offre de nouveaux moyens d'analyse et de communication, est à considérer comme un enrichissement significatif des élèves, une ouverture à de nouvelles perspectives, de respect de soi et de respect de l'autre. Pour certains, elle fera également office d'expériences correctrices, propices à la remise en question, l'assouplissement des certitudes, ou encore l'expérimentation de nouveaux scripts comportementaux. Cette Discipline Positive portant davantage sur le processus que sur le contenu, nous gageons que des transferts de compétences pourront avoir lieu. Ainsi, former les élèves revient à former les citoyens, ce cadre de bienveillance et d'humanité transcendant le cadre et dépassant les murs de l'école.

Bibliographie

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Lemerise, E.A. & Arsenio, W.F. (2000), *An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing*. *Child Development*, 71: 107-

118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>

- Nelsen J. (2014). *La Discipline Positive*, Paris : Edition du Toucan
- Nelsen J. & Lott L. (2018). *La Discipline Positive dans la classe* : Edition du Toucan.

COMMENT L’AFFIRMATION DE SOI DANS LE CADRE DE LA FORMATION D’ÉLÈVES MÉDIATEURS PEUT CONTRIBUER À DÉVELOPPER LA RÉSISTANCE AUX EMPRISES

THÉORIE, PRATIQUE ET TÉMOIGNAGES, LA POSSIBILITÉ DE DIRE « NON »

Brigitte Liatard⁸²

« Ça m’a donné confiance en moi et ensuite j’ai eu envie de prendre des responsabilités : je suis devenue déléguée de classe au lycée » expliquait Yasmina qui avait fait partie des toutes premières médiatrices en 1996.

« Ça m’a aidé à être moins timide, à prendre la parole et à oser m’exprimer devant les autres » témoignait Cristiano, élève-médiateur de 4ème, en 2021.

« L’an dernier j’avais très peur du regard des autres » analysait Assia, collégienne-médiatrice, « mais, avec la médiation, j’ai compris que ce n’était pas le regard des autres qui importait mais le regard que je portais sur moi ».

On retrouve des dizaines de ces témoignages dans les enquêtes et les vidéos réalisées dans les établissements scolaires. Nous le constatons depuis trente ans : cette prise de confiance en soi est une constante chez les jeunes qui ont pratiqué la médiation par les pairs. Cette observation nous a conduits à souhaiter approfondir notre réflexion en envoyant un questionnaire à nos médiateurs « en service » mais aussi à tous nos anciens, afin de mieux comprendre en quoi la formation puis la pratique de la médiation les avaient aidés à s’affirmer.

Nous avons également croisé cette enquête avec les réponses à des questionnaires

82 L’association MédiActeurs est, par le biais de deux de ses co-fondatrices, Brigitte Liatard et Babeth Diaz, à l’origine de la Charte de la Médiation qui a permis sa reconnaissance officielle par l’Éducation nationale en 2013.

adressés à leurs formateurs (enseignants, membres de la vie scolaire, personnel de santé.): les réponses des adultes comme celles des jeunes vont dans la même direction à savoir que, si notre travail permet aux nombreux élèves devenus médiateurs de régler les conflits et d'apaiser ainsi le climat scolaire, il prépare avant tout nos jeunes à devenir des citoyens acteurs et engagés, capables de dire non et de prendre ces responsabilités qui protègent de l'emprise des manipulations. Il était alors logique de chercher avec eux ce qui, dans la formation puis dans la pratique de la médiation, aide nos jeunes à prendre cette confiance en eux évoquée plus haut.

Dans un premier temps la formation que nous proposons à nos élèves, qu'ils soient lycéens, collégiens ou encore en école primaire, s'adresse à des volontaires c'est-à-dire à des jeunes auxquels a été donnée à deux reprises la liberté de choisir ou pas la participation aux ateliers de formation aux compétences psycho-sociales puis aux techniques de la médiation. Ce choix leur est donné avant la formation puis après, au moment de devenir médiateur, leur donnant ainsi une liberté qu'ils connaissent peu dans le système scolaire.

Cette liberté se retrouve dans la formation puisque l'un des piliers des ateliers est la liberté de s'investir, de faire ou de ne pas faire les exercices proposés sans avoir à se justifier. Cette liberté se base sur la confiance faite en permanence aux jeunes et qui est certainement la clé de notre travail.

Le second pilier, l'écoute mutuelle vécue dans ces ateliers est pour nous essentielle : *« on m'écoutait alors j'ai compris que j'étais important »* expliquait Kamel, un jeune 6ème.

Les deux autres piliers, protection du non-jugement et nécessité de parler en JE, créent un cadre bienveillant favorable à l'épanouissement des participants et indispensable à la pratique d'exercices dont beaucoup se souviendront longtemps après les avoir vécus. Le jeune est ainsi sécurisé grâce à ce cadre mais aussi grâce aux limites données dans ces petits groupes. En effet les exercices proposés ne peuvent pas être pratiqués dans une classe entière, lieu trop fréquent de moqueries permanentes, mais nécessitent la sécurité d'un petit nombre ne dépassant pas une douzaine.

Apprendre à s'affirmer et à résister à la pression du groupe passe d'abord par une vraie connaissance de soi. Or, on sait l'image dévalorisante que les adolescents ont la plupart du temps d'eux-mêmes, pour des raisons que nous connaissons bien. Aussi la première étape va consister, grâce à des exercices ludiques, à les aider à découvrir, individuellement et en groupe, leurs points forts et les valeurs qui les guident.

Cet objectif ne peut s'atteindre que très progressivement, d'autant plus que de nombreux élèves choisissent de participer à ces ateliers d'abord pour eux-mêmes, afin de vaincre leur timidité et/ou comprendre ce qu'ils subissent. Faire remarquer avec humour aux futurs médiateurs que, derrière la timidité, se cachent beaucoup d'autres qualités, est une découverte pour ceux qui vivent ce trait de caractère comme un véritable handicap ; on cherche ensemble quelles sont ces qualités : écoute, sens de l'observation, capacité à prendre du recul, maîtrise de soi...

Partant de cette constatation on lira « le conte du menuisier et de ses outils », belle métaphore qui permet de remarquer qu'entre défauts et qualités la différence n'est pas si grande, seulement une question de quantité : être ordonné est une bonne chose mais à l'être trop, on devient maniaque. Chaque jeune va alors énoncer le défaut qu'on lui attribue le plus souvent et le groupe chercher la qualité qui peut en émerger : le jeune lent a sans doute des capacités de réflexion, le bavard peut être un bon communicant... Certes les choses ne sont pas toujours aussi simples, mais grâce à cet exercice qui entraîne un changement de regard, les élèves d'ULIS⁸³, si souvent dévalorisés, entrevoient un autre futur.

Commencer à prendre confiance en soi c'est aussi améliorer son estime de soi et oser aller à la rencontre de l'autre, ce qui se fera de façon progressive. On débute, avec le jeu du Bingo, en allant vers les camarades, individuellement, pour leur poser des questions, courtes et préparées à l'avance. Une démarche qu'appréhendent les plus timides, mais l'aspect ludique finit par l'emporter. Avec le jeu de l'agent secret, on observe un camarade pour lui dire ensuite les qualités repérées. Un peu plus tard on cherchera, en petits groupes de quatre, avec des camarades non choisis, à découvrir ce qui rapproche, c'est-à-dire les points communs. Il n'est pas toujours facile mais pas impossible de ne pas partager les choix des trois autres et d'oser dire non au reste du groupe en affirmant ses goûts et ses différences : en effet, un point commun ne peut être noté par le secrétaire du groupe que s'il est partagé par tous les membres de l'équipe. S'ensuit alors un temps de réflexion sur la façon dont cette situation a été vécue.

C'est, un peu plus tard dans la formation, qu'est proposé un autre exercice destiné à s'affirmer devant les autres : il s'agit d'avancer seul jusqu'au centre d'un grand cercle formé par tous les participants et d'énoncer un goût personnel, en proposant à ceux qui le partagent de faire quelques pas pour rejoindre ce centre. Cet exercice, impliquant puisqu'il s'agit là de s'exposer au regard des autres et de risquer de se retrouver seul, prépare très précisément à résister à la pression du groupe.

D'autres élèves vont citer certains exercices qui les ont profondément marqués : c'est Nolan, rassuré par la simple lecture d'un drôle de texte, celui de la machine à écrire. Chaque lettre est différente mais indispensable à la compréhension du texte, comme le sont les adolescents, eux aussi à la fois différents et irremplaçables dans la vie du groupe. « Ayant pris conscience de sa valeur, raconte son ancienne CPE, cet élève un peu efféminé, s'est investi avec aisance dans son rôle de médiateur ».

Plus difficile mais non moins indispensable sera la découverte pour chacun des valeurs qui le rendent unique et le caractérisent. Beaucoup de jeunes restent marqués par des exercices comme celui de la maison en feu ou de la personne admirée, exercices qui leur permettent, seul ou avec l'aide du groupe, de découvrir les valeurs sur lesquelles ils pourront s'appuyer dans les moments difficiles. Capable de trouver ses propres valeurs, le jeune sera également capable de le faire, devenu médiateur, pour ses camarades médiés, lors de la reformulation. Cette recherche est menée, là aussi, de façon ludique

83 Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) sont des dispositifs qui permettent la scolarisation d'élèves en situation de handicap, reconnus par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), au sein des écoles et établissements scolaires ordinaires.

et la découverte pour chacun(e) de ses propres valeurs est un moment inoubliable. C'est Laura : « j'ai acquis des valeurs et je pense que cette prise de responsabilité de médiatrice m'a préparée à m'engager plusieurs mois dans un service civique. Aider et s'engager auprès des autres sont des valeurs qui s'installent dans nos esprits et les marquent à jamais ». Yoann, médiateur en 1995 confie « *la valeur qui m'a sans doute le plus marqué est l'empathie car l'un des principes de l'état d'esprit d'un médiateur est de pouvoir comprendre et respecter les émotions de l'autre. C'est ce qui fait notre humanité et ce qui permet de se sortir de sa propre subjectivité. Cette valeur, je tente de la mettre en application (souvent difficilement) dans les différentes sphères de ma vie et professionnellement, c'est une valeur que j'ai tenté de véhiculer lorsque j'étais salarié en tentant de comprendre les raisons et les motivations d'un collègue ou autre, plutôt que d'être dans le jugement, puis lorsque j'étais manager, c'était l'une des trois valeurs que je prônais : empathie, partage et curiosité* ».

Mais oser s'affirmer requiert aussi d'acquérir du vocabulaire et plus particulièrement celui qui sera indispensable pour un médiateur qui devra reformuler : le vocabulaire abstrait des valeurs évoqué précédemment, ainsi que celui des sentiments et des besoins. Et il n'est pas question d'aller chercher des définitions comme dans un cours de français. Les mots s'apprennent à travers des jeux et laissent les jeunes conscients de la nécessité d'enrichir son vocabulaire pour, entre autres, défendre ses idées. On sait combien le manque de vocabulaire est porteur de violence. Aldric l'a bien compris, qui explique : « *les mots c'est génial, c'est puissant, un bon langage attire moins la haine* ».

On apprendra ensuite à oser dire non avec le blason. Il s'agit d'un exercice dans lequel l'adulte donne très rapidement et sans laisser le temps de la réflexion, ce qui est souvent le cas dans la vie quotidienne, l'ordre de froisser puis de jeter le dessin réalisé par un camarade. Certains vont obéir, d'autres refuser... Toutes les réactions sont intéressantes et lancent un débat très riche autour de la différence entre obéissance et soumission. Quand, pourquoi, et à qui obéit-on ? Avec les plus grands on évoquera les génocides qui traversent l'Histoire, les expériences de Stanley Milgram et les différents stades de l'obéissance. Enseignante en EPS et formatrice de médiateurs, Angélique raconte : « *j'ai participé, comme professeur d'activités sportives, à un stage au cours duquel l'animateur demandait aux participants placés en cercle de dire des choses désagréables à une stagiaire placée au milieu. Tout le monde s'est exécuté mais quand mon tour est venu, j'ai pensé au blason et j'ai refusé. On ne peut pas bafouer ses valeurs* ».

Chez les jeunes (et les moins jeunes), céder à la pression du groupe c'est aussi « s'amuser » en participant à la diffusion de rumeurs dont on sait les conséquences. Le jeu du « bouche-à-oreille », appelé autrefois maladroitement « téléphone arabe », rencontre toujours du succès et, surtout, provoque une prise de conscience. On pense à cet élève de 5ème qui, après l'avoir vécu, avait décidé dans sa classe de devenir détecteur de rumeurs : « *maintenant je me méfie et je fais attention à ce que je dis* ».

Christophe se penche à son tour sur ses années collège : « *je ne sais pas si cette formation à la médiation m'a préparé à prendre d'autres responsabilités mais elle m'a appris à exercer mon esprit critique. Avec les dessins à double interprétation j'ai compris*

qu'on pouvait avoir des avis différents et avoir raison tous les deux ».

Après la formation aux compétences psychosociales, viennent les mises en situation au cours desquelles s'entraînent ceux qui ont fait le choix de devenir médiateurs. On se prépare aux vraies médiations qui exigeront des médiateurs écoute, esprit de synthèse, rigueur et autorité pour faire respecter les règles de la médiation : *« il faut apprendre à s'affirmer »* explique Théo. Le jeu de rôle permet également d'expérimenter, sans risque, différentes façons de faire et d'en voir les conséquences. Puis après une solide formation et un bon entraînement aux jeux de rôle vient le moment de la première médiation, à la fois redouté et attendu avec impatience : *« mais j'y vais sereine »* assure Léa. Quant au sentiment qui revient chez tous les médiateurs, c'est un sentiment de fierté : *« on est fier après une médiation »* affirme Mathéo.

Cette fierté est d'autant plus grande que nombreux sont les élèves qui choisissent de devenir médiateurs parce qu'ils ont été harcelés et veulent éviter que cette situation ne se reproduise avec d'autres, donnant ainsi du sens à cette souffrance. Fierté inversement proportionnelle à la douleur de l'humiliation : *« lorsqu'on a été harcelée et que l'on a surmonté cette épreuve difficile, on n'a qu'une seule envie : aider les autres et faire en sorte que cela ne se reproduise plus »* analyse Rachel devenue ambassadrice contre le harcèlement au lycée. Et Aurore conclut : *« j'ai appris à m'aimer ».*

Ces qualités, les jeunes médiateurs ne vont pas les limiter à la pratique de la médiation mais vont les utiliser en intervenant dans les situations de la vie quotidienne, refusant de se laisser entraîner dans la pente facile de la moquerie et du harcèlement : *« un jour un garçon est venu avec des chaussures pas très belles, un ami a ri de lui et a incité les autres à faire pareil mais moi je ne me suis pas moqué »* témoigne Mouloud.

Si, comment l'attestent nos jeunes, la formation aux compétences psycho-sociales et aux techniques de la médiation développe l'estime de soi, la pratique de la médiation auprès de camarades en conflit renforce encore cette affirmation de soi, donnant aux jeunes une force, une forme de sécurité intérieure : *« la médiation m'a donné des clés pour comprendre le monde, j'ai appris que des solutions existaient même quand on ne voit pas d'issue »* analyse Margaux, devenue journaliste. Et un ami, docteur en psychologie qui avait rencontré ces jeunes, nous racontait que l'un d'eux lui avait avoué que la médiation l'avait sauvé car il se préparait à devenir guetteur pour les dealers de son quartier.

Ce sentiment de sécurité joue dans d'autres domaines et, de façon plus surprenante, Yanis déclare avec un large sourire : *« j'étais venu aux ateliers médiation par hasard...je suis devenu médiateur et franchement ça m'a appris la sagesse, j'étais toujours dans les histoires, j'avais pas de très bonnes notes, 7 ou 8 de moyenne, mais maintenant c'est moi qui calme les autres, et j'ai 12 de moyenne et je vais passer en seconde ».*

Si nos médiateurs prennent à cœur leur responsabilité auprès des camarades en difficulté, cette attitude ne disparaît pas quand leur fonction se termine : *« En toute honnêteté, au collège j'avais un manque cruel de confiance en moi. Toutefois, à l'aide de la formation de médiateur et à la gestion de conflits, j'ai appris à me sentir utile et*

responsable des autres donc cela m'a appris à gagner en confiance». Cette responsabilité, Ahmed l'assure à tel point que, lycéen et ayant appris qu'une bagarre se préparait entre bandes rivales à la sortie de son ancien collège de Garges-les-Gonesse, il s'est interposé pour aider son ancienne CPE en expliquant aux jeunes que le collège était un lieu de travail où on préparait son avenir.

Cette prise de distance par rapport à ce et ceux qui les entourent se retrouve dans la façon dont les médiateurs se situent vis-à-vis des réseaux sociaux : quand une génération d'adolescents les classe en premier par rapport à ce qui les guide dans la vie, au même titre que les influenceurs et les vedettes, les médiateurs citent en premier leur famille et les amis ;« *les réseaux sociaux peuvent mettre ton cerveau en retard* » prévient Oojam avec lucidité ! Un CPE cite le cas de jeunes médiateurs intervenant lors de situations de harcèlement sur les réseaux sociaux pour faire baisser la tension. On peut même parler de courage pour affirmer sa liberté face aux autres « *il m'arrive de sortir mal habillée et de ne pas vouloir penser aux regards et aux jugements* » constate Léa à un âge où la façon de s'habiller est déterminante au sein d'un groupe.

Les médiateurs médient toujours en binôme et évoquent avec beaucoup d'enthousiasme le soutien de l'équipe des médiateurs qui ont fait les mêmes choix, partagent les mêmes valeurs, les mêmes références, les mêmes utopies et relèvent les mêmes défis. Ils savent qu'ils sont importants pour eux- mêmes comme pour les autres : Coline médiatrice de 2008 à 2011 : « *j'ai pris conscience du soutien du groupe. Nous n'étions jamais seuls, j'ai appris à connaître mes limites et à demander de l'aide et des conseils* ». Les jeunes médiateurs ne sont pas en reste : « *On peut compter sur les autres mais les autres peuvent aussi compter sur moi...avant on était des camarades, maintenant on est une équipe... l'équipe de médiation, c'est comme une famille... on est plus forts ensemble* ». Le jeune se sent responsable dans une aventure collective, vit le plaisir des rencontres, des pique-nique ou des goûters médiation organisés régulièrement. Souvent les anciens médiateurs reviennent pour y participer, former les plus jeunes et s'assurer que la relève est bien prise. Plus forts ensemble pour s'affirmer : Marie Madeleine, ancienne CPE à Vauréal, témoigne du peu d'intérêt des élèves médiateurs pour le port de vêtements de marque : « *insensibles à ces attraits ils savaient assumer leur personnalité* ».

Ce rôle des adultes formateurs est bien évidemment primordial que ce soit pendant la formation des jeunes en ateliers ou en les accompagnant une fois qu'ils sont devenus médiateurs.

Notre système éducatif est un système de contrôle où c'est la sécurité qui prime (avec par exemple le refus de l'enseignant qu'un élève aille aux toilettes pendant un cours), il n'a aucune souplesse et on constate qu'au collège l'élève a, de façon paradoxale, moins de responsabilité que dans le primaire. Dans le cadre de la médiation par les pairs les adultes jouent avec leurs élèves, acceptent leurs propositions, les encouragent, favorisent leurs initiatives les forment pour une mission : l'adulte accompagne, devient référent et sécurise au sein de valeurs partagées.

Sa non-présence pendant les médiations (mais les médiateurs savent que leurs

formateurs sont à proximité) et la remise des clés de la salle de médiation aux jeunes prouvent au médiateur que l'adulte le juge capable et digne d'assumer cette responsabilité. « *C'est parce que je te fais confiance que je te confie cette responsabilité dans une vie collective* » explique Marie, médecin scolaire. C'est cette attitude des adultes qui favorise l'affirmation de soi. On devine alors les liens très forts qui se tissent dans la durée « *j'ai maintenant vingt ans* » écrivait Mathilde, devenue pompier, « et l'adulte que je suis, je le dois à mes deux formatrices... des femmes exceptionnelles sans doute à l'origine de mon bonheur actuel, elles m'ont appris à me connaître, à comprendre ma personnalité, mes points forts, mes points faibles, ce que j'ai de rayonnant en moi et ce que j'ai de plus sombre, elles m'ont ouverte aux autres alors que j'étais un hérisson. C'est un trésor inestimable, la médiation est l'espace de valeurs partagées : l'altruisme, l'écoute, la bienveillance, la tolérance, le respect. De son côté Blandine (médiatrice 1998-2001) aujourd'hui sage-femme écrit : « *les formatrices nous accompagnaient au-delà de la médiation : c'était une vraie école de la vie* ».

Mais ne nous leurrions pas : la formation aux compétences psycho-sociales et la pratique de la médiation par les pairs ne sont pas le coup de baguette magique qui transformerait tous les élèves en adultes, mûrs, maîtres d'eux-mêmes et responsables. Cette enseignante d'un collège du 95 avec qui nous évoquions le thème nous racontait récemment « *le parcours chaotique d'un jeune qui avait participé aux ateliers, sans toutefois devenir médiateur et qui, quelques années plus tard avait fait de la prison pour coups et blessures. Mais, avait-elle ajouté, il s'était ensuite amendé et était devenu quelqu'un de bien...* »

La vraie question pour un éducateur est celle de l'adulte, du citoyen que nous souhaitons pour nos jeunes. Cette formation leur donne un bagage qui va leur permettre de faire de vrais choix. Des choix qui les entraînent souvent, devenus adultes, vers des métiers de solidarité et de service et qui les dote parfois d'une forte personnalité, sans la crainte de critiquer ce qui les entoure. On pense à Sabine, une excellente médiatrice de Garges-les-Gonesses qui, arrivée au lycée mobilisait ses camarades face à des mesures qu'elle considérait comme injustes.

Sommes-nous prêts à l'entendre ? À entendre ces jeunes qui refusent le monde dans lequel ils vivent au nom de leurs valeurs : tolérance, justice, solidarité...

Un exemple d'exercice pour illustrer : LE BLASON

Cet exercice destiné à faire prendre conscience de sa tendance naturelle à obéir est à utiliser avec précaution. Il est recommandé pour des lycéens ainsi que pour des adolescents de 3èmes, élèves qui ont étudié guerres et génocides et qui vont eux-mêmes se trouver confrontés à toutes sortes d'ordres plus ou moins justifiés et de pressions.

L'exercice se pratique en binôme. Le formateur donne à chaque jeune une feuille sur laquelle est représenté un blason et propose à chacun de « faire son blason ». Des crayons de couleur sont distribués et chaque participant va représenter ce qui est important pour lui de façon figurative ou symbolique. Chacun doit se sentir très libre, celui qui dit mal dessiner peut seulement calligraphier des mots clés et il est bien dit que ce dessin ne sera montré qu'à son voisin. Pendant 10 mn chaque jeune dessine avec application et on aperçoit de véritables chefs d'œuvre qui rendent d'autant plus difficile la suite, pour le formateur ! Lorsque tout le monde a terminé, celui-ci propose que chacun montre son blason à son binôme en lui expliquant ce qu'il a représenté et son voisin lui dit alors ce qu'il aime particulièrement dans ce dessin. Quand l'échange est terminé le formateur demande à chacun de prendre dans la main le dessin du voisin puis, joignant le geste à la parole, demande de se tenir bien droit, les épaules détendues, les pieds à plat sur le sol puis rapidement et sans laisser le temps de réfléchir donne l'ordre de froisser la feuille tenue en main, d'en faire une boule et de viser la corbeille qu'il aura eu soin de placer au centre du cercle formé par les jeunes.

Exclamations d'étonnement, cris d'amusement et/ou de protestation... la plupart des participants s'exécutent mais le plus intéressant, bien sûr, va résider dans le temps de partage qui suit : confiance dans l'adulte, absence de temps de réflexion, imitation du reste du groupe, aspect ludique qui fait viser la corbeille, certitude que l'essentiel avait été vécu dans le temps de partage... justifient l'obéissance. Pour la minorité qui a refusé il y a un mélange d'inquiétude par rapport à l'adulte mais aussi la fierté d'avoir préservé le dessin de l'ami.

Il n'est pas question de culpabiliser qui que ce soit mais de réfléchir aux bonnes et ou aux mauvaises raisons qui ont fait agir et aux différents stades de l'obéissance tels que travaillés par Lawrence Kohlberg en distinguant obéissance et soumissions.

« Nous devons former des citoyens pleins et entiers, prêts à désobéir à des ordres pour obéir à des valeurs »

Raymond Aubrac

On sera prudent avec de jeunes collégiens fragiles ou déjà rebelles et on pourra se limiter à la première partie de l'exercice avec dessin et échange.

Bibliographie

- François Lelord & Christophe André (2008). L'Estime de soi : S'aimer pour mieux vivre avec les autres, Éditions Odile Jacob
- Jacques Lecomte (2012). La bonté humaine - Altruisme, empathie, générosité, Éditions Odile Jacob
- Daniel Goleman (1997). L'Intelligence émotionnelle - Tome 1 Comment transformer ses émotions en intelligence -Thierry Piélat (traduit par) - Éditions J'ai lu
- Thomas d'Ansembourg (2010). Cessez d'être gentil, soyez vrai ! Guy Corneau (Préfacier), Éditions de l'Homme
- Daniel Favre (2020). Cessons de démotiver les élèves - 20 clés pour favoriser l'apprentissage, 3e édition, Éditions Dunod
- Marshall B. Rosenberg (2018). Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)
- Initiation à la Communication Non-violente, Éditions la Découverte
- Yazid Kherfi & Véronique Le Goaziou (2000). Repris de justesse, Éditions la Découverte
- Yazid Kherfi (2017) Guerrier non violent - Mon combat pour les quartiers, Éditions la Découverte
- Lawrence Kohlberg (2013). in Psychologie du jugement moral , pages 129 à 170 - Stades de la moralité et moralisation- L'approche cognitive-développementale - Éditions Dunod
- Babeth Diaz, Brigitte Liatard-Dulac (1998). Contre violence et mal-être, la médiation par les élèves, Collection Les pratiques de l'éducation 1998 - Seconde édition 2020 - 95p - Éditions Nathan. Livre épuisé mais d'accès gratuit sur internet via le site www.mediacteurs.com

APPRENDRE À PENSER PLUS FINEMENT CE QUE L'ON RESSENT POUR RÉSISTER AUX EMPRISES

Daniel Favre⁸⁴

Comment repérer et remplacer le behaviorisme (carotte et bâton) omniprésent dans l'éducation, pour former des humains (sujets ou personnes en devenir) spontanément résistants aux emprises et aux manipulations.

Il me semble important de rappeler que dans le cerveau humain, les neurones dont le fonctionnement est associé à la cognition sont très étroitement connectés à ceux dont l'activité correspond aux émotions et aux ressentis d'ordre affectif. Vus sous un angle strictement biologique : cognition et émotion forment un couple fonctionnellement inséparable, dialogique dirait Edgar Morin pour évoquer la complexité du cerveau. L'état émotionnel du sujet interfère en permanence dans le traitement des informations et dans la construction des représentations. Il n'y a donc pas de fonctionnement cognitif indépendant d'un fonctionnement émotionnel. Il en résulte que ce qu'on appelle la réalité est une reconstruction cognitive et affective du réel impliquant toutes les ressources et les dimensions d'un sujet.

Que peut-il alors se passer si notre culture, et l'éducation qui en découle, ignorent ou minorent une dimension de nous-mêmes : la dimension affective ? Quelles seront les conséquences dans le domaine éducatif si cette dimension fait l'objet d'une censure ou d'une mutilation car considérée comme un obstacle ou un handicap à la réussite des apprentissages ?

Pendant une dizaine d'années, j'ai eu à l'IUFM des étudiants préparant le concours du professorat des écoles, des « PE1 » comme on les appelait. J'avais l'habitude chaque année de commencer mon cours sur la dimension affective de l'apprentissage par une petite enquête auprès de mon auditoire comprenant une centaine de PE1. La question était : « Quand j'évoque le mot « cerveau », à quoi pensez-vous spontanément et en premier ? » Je les invitais à écrire sur un petit bout de papier ce qui leur était venu en premier et je triais devant eux leurs réponses en faisant trois tas différents. Le premier tas désignant des mots concernant l'organe biologique : neurones, synapses... Dans le deuxième tas, les mots faisaient allusion à la cognition et à l'intelligence logico-

84 Lors de ses recherches de 1994 à 2016 a étudié l'impact du développement des CPS sur la violence et l'échec scolaires.

déductive ; quant au troisième, la métaphore avec l'informatique prenait toute la place. Je demandais alors aux étudiants où ils situaient le plaisir, le désir qui donne envie ou qui motive, la peur, la frustration, l'angoisse, l'étonnement, l'émerveillement... J'obtenais alors un silence un peu gêné qui reflétait fidèlement la culture philosophique qui avait mis de côté, hors du champ de l'éducation, cette partie de nous qui contribue à faire de nous des sujets. Je pouvais alors commencer mon cours par une petite visite guidée de notre cerveau en particulier des lobes frontaux, suivie par l'étude de la dimension affective de l'apprentissage, l'attention des étudiants était au rendez-vous.

D'une manière générale et à part la joie ou la fierté, avoir des émotions est considéré dans la culture dont nous avons hérité, comme une marque de faiblesse, comme un défaut associé à la féminité. Quel homme n'a pas entendu au cours de son enfance : « Tu ne vas pas pleurer comme une fille » ? La peur s'est instillée que ressentir trop d'émotions peut rendre difficile le projet de devenir un homme fort, viril, puissant. *Idem* pour les femmes : ne leur demande-t-on pas souvent, pour avoir un pouvoir social, de mettre de côté leur sensibilité pour ressembler le plus possible à ces humains amputés qu'on appelle les hommes ?

La mise à l'écart des émotions se reflète également dans la culture des centres de formation des enseignants. Un conseil était donné dans les Écoles normales aux futurs enseignants : « Laissez votre affectivité accrochée aux porte-manteaux dans le couloir avant de rentrer dans la classe ! » Dans le texte fondateur des IUFM (Bancel, 1989), on ne trouve que quelques lignes stipulant qu'il est important de connaître les processus émotionnels et affectifs mais afin que ceux-ci « *ne perturbent pas l'apprentissage* » ! D'où il ressort l'idée qu'une séquence bien construite devrait permettre à tous les élèves de se motiver pour résoudre les problèmes que posent les enseignants et, comme cela marche rarement, une demande en formation continue persiste depuis plus de trente ans : comment motiver les élèves ? Échec de l'approche comportementaliste ou behavioriste omniprésente à l'École ? On verra à la fin qu'en fait, la question est mal posée... et il faut espérer qu'on ne puisse jamais apporter de réponse définitive à cette question car ce serait la fin du libre arbitre.

Mais plus grave encore, une culture et une éducation qui séparent la raison et le cœur ne nous prédisposent que très peu à résister aux emprises⁸⁵.

Il me paraît donc important que les éducateurs, parents et enseignants comprennent comment fonctionnent les emprises pour ensuite pouvoir donner aux jeunes les moyens de leur résister. L'hypnose illustre bien comment peut s'installer une emprise et les hypnotiseurs rapportent souvent que certaines personnes, peu nombreuses, sont résistantes et, de ce fait, non hypnotisables. Chacun a pu assister à des séances d'hypnose où la personne sous emprise exécute fidèlement ce que l'hypnotiseur lui ordonne, elle semble avoir perdu sa liberté.

Que se passe-t-il quand il s'agit d'un groupe ou d'une foule ? Comment détecter quand nous sommes sous influence ? Certains résistent d'autres pas, pourquoi ? Et comment le

85 Cf. Favre, D. (2021). *Reconnecter l'École avec le Vivant — 10 pratiques pédagogiques à changer pour un nouveau paradigme*, Paris : Dunod. Chapitre 1 : « réunir émotion et raison ».

fait d'antidoter la culture et l'éducation, qui ont séparé raison et émotion, pourrait-il nous donner le pouvoir de penser librement ?

Pour comprendre le fonctionnement des « trances hypnotiques collectives » (THC)⁸⁶ et expliquer aux jeunes comment reconnaître ce piège, il faut pouvoir estimer l'impact d'émotions telles que la peur ou le désir sur la pensée. Les THC fonctionnent tant que l'on pense disposer personnellement d'une pensée objective et que l'on ignore les effets des émotions sur la pensée, et réciproquement.

Nous avons certes conscience d'avoir des émotions quand elles sont de forte intensité comme la colère, le chagrin, la panique... Mais ce n'est pas parce que nous sommes entraînés à vivre coupés consciemment de nos émotions de plus faibles intensités que nous n'en avons pas. Cela ne signifie pas non plus que celles-ci n'ont pas d'impacts à notre insu sur notre raison en déformant nos pensées. Cette déformation est rendue nécessaire pour faire coller notre raisonnement à une émotion dont on n'a pas ou peu conscience. La peur tout comme le désir peut modifier la pensée, la déformer, la minorer, la rationaliser ou la majorer et, à son tour, la pensée peut engendrer de la peur ou au contraire la minorer.

Il s'agit donc de promouvoir une éducation visant à l'autorégulation et cela devrait être l'objectif principal du développement des compétences psychosociales à l'École. L'autorégulation implique en effet d'être connecté à notre monde extérieur et intérieur et d'utiliser notre raison combinée à nos divers ressentis pour prendre des décisions et agir de manière pertinente. Cette éducation doit nous inciter à écouter, à accueillir et à accepter nos divers ressentis comme une information précieuse. Pour s'autoréguler, chacun a besoin, pour penser ce qu'il ressent avec précision, d'indicateurs conscients en lien avec notre état émotionnel, sachant que celui-ci fluctue à chaque instant entre deux extrêmes, l'un agréable, l'autre désagréable. C'est cela être vivant. L'empathie avec soi-même et avec les autres devient alors possible, il en résulte de l'intelligence émotionnelle permettant d'interférer constructivement avec les autres et l'environnement non humain.

Le temps est-il enfin venu de s'affranchir d'une culture et d'une éducation qui nous coupent de nos ressources et nous rend extrêmement vulnérables à la manipulation ? Tirer parti de notre dimension affective et émotionnelle, de cet héritage biologique, peut nous ouvrir les portes de la liberté, si c'est bien cela que nous voulons. Les élèves dans une école où ils auraient appris à s'autoréguler – en restant en contact avec leurs émotions et en choisissant librement de les refréner ou au contraire de les laisser s'exprimer –, seraient beaucoup plus difficiles à manipuler. Cette école à travers ses élèves donnerait jour à une société peuplée d'adultes naturellement résistants aux emprises religieuses, politiques, idéologiques, complotistes, consuméristes...

Développer cette résistance aux emprises correspond bien à la finalité de l'École de la République mais ce n'est pas ce que rapporte l'histoire de notre société.

86 Concept repris dans *L'addiction aux certitudes*, 2013, provenant de Crabtree A. (1997). « *Trance zero, breaking the spell of conformity* ». Somerville House Publishing, Toronto Ontario Canada. Traduction française et publication 2002 et 2005 *Le Souffle d'Or – Barret-sur-Méouge*, sous le titre : « *Seriez-vous sous influence ? Retrouvez votre vraie identité* ».

Renoncer au behaviorisme comme seule grille de lecture des motivations humaines

Suite à nos recherches sur la violence et l'agressivité, nous avons pu constater combien, en enseignement et en formation, chacun a une représentation explicite ou implicite d'un être humain, de ce qui le motive ou bien le démotive. Or cette représentation a été construite dans un contexte social largement influencé par les travaux de la psychologie comportementaliste nord américaine, le behaviorisme. Dans cette approche théorique, les motivations de l'être humain sont simplifiées et réduites à ses circuits neurologiques de « renforcement » du comportement positif et négatif, malheureusement dénommés circuits de « récompenses et de punitions ». Au début des années 1950, Olds et Milner ont mis en évidence les « *circuits de renforcement positif du comportement* ». Dans un contexte behavioriste la stimulation de ces circuits se manifeste objectivement par la répétition du comportement initial, celui qui a provoqué cette stimulation, et s'accompagne subjectivement d'un sentiment de satisfaction abusivement appelé « récompense ». Plus tard ont été mis en évidence des circuits nerveux opposés et complémentaires : les « *circuits de renforcement négatif du comportement* » (De Molina et Hunsperger, 1962). Leur stimulation entraîne au contraire l'évitement du comportement qui a provoqué leur stimulation, ce qui rend possible le changement de comportement. Leur stimulation artificielle chez des sujets humains se traduit subjectivement par un sentiment d'anxiété plus ou moins important, ce qui les a fait qualifier à tort de « centres de punition » (Favre 2021, *ibid* pp 77-79).

Cette représentation entretient l'illusion behavioriste à savoir qu'à coup de « carottes » ou de « bâtons » on peut contrôler autrui, motiver les élèves, le consommateur ou le citoyen, le contrôle social devient le rêve de nombreux gouvernements. Cette représentation simplifiée, réductrice, est mutilante et à ce titre violente. Il est indispensable en éducation, en enseignement comme en formation de la considérer seulement comme une réalité construite parmi d'autres possibles afin de pouvoir y renoncer pour adopter une représentation plus complexe, plus proche du réel, de l'être humain.

C'est ce que nous avons dû faire dans le cadre de nos recherches sur la violence et l'échec scolaires⁸⁷, nous nous sommes en effet heurtés aux limites du behaviorisme comme à celles des grilles de lecture plus complexes existantes. Pour tenter de mieux comprendre nos résultats de recherche, nous avons en effet construit un modèle complexe d'un être humain comportant trois systèmes de motivation antagonistes et complémentaires compatibles avec le fonctionnement de notre cerveau. N'appartenant pas à un courant psychologique behavioriste, humaniste ou psychanalytique, puisqu'avec Catherine Favre⁸⁸ nous avons une formation initiale en neurobiologie et en épistémologie, nous avons tenté de construire un modèle complexe qui intègre et donne une place à chacune de ces fenêtres par laquelle on peut regarder une facette du mystère humain. Cela nous paraissait dommageable, alors que psychologues

87 Favre D. (2007). *Transformer la violence des élèves, Cerveau, Motivations et Apprentissage*, Paris, Dunod, seconde édition 2019.

88 Élaborée peu à peu depuis 1984, cette théorie sera publiée par C. et D. Favre en 1991 puis en 1993 dans la revue « *Psychologie de la Motivation* » puis en 2012 dans « *Handbook on psychology of self esteem* » Nova Science Publisher.

comportementalistes et humanistes américains avaient réussi à construire un modèle commun (Deci & Ryan, 1985, motivations extrinsèques et intrinsèques⁸⁹), que l'apport des européens comme Freud, Winnicott, Klein, Jung, Diel, Lacan, Dolto, Nuttin, Frankl... ne puissent s'intégrer dans une théorisation plus vaste des motivations humaines. Un modèle ouvert, nécessairement non fini, comportant trois systèmes de motivation a commencé à voir le jour⁹⁰. Nous l'avons testé et affiné dans nos recherches sur la violence. Ce modèle ne consiste pas en une simple addition des approches théoriques behavioristes, humanistes et d'inspiration psychanalytique, il les intègre et sera retenu non pas parce qu'il serait plus vrai ou plus juste que les autres mais pour sa valeur de carte conceptuelle permettant de résoudre des problèmes d'éducation afin de prévenir et d'agir sur la violence et l'échec scolaires et sur les conduites addictives en général.

Rendre à l'humain sa complexité

Ce que nous avons appelé « système de motivation » correspond à l'ensemble des ressentis situés entre le très désagréables et le très agréables mais en distinguant trois registres différents contre un seul dans le behaviorisme. Si les neurones des circuits de renforcement sont assimilables au hardware d'un ordinateur alors ceux-ci peuvent fonctionner selon trois modalités différentes ou softwares (= applications). Ce qui implique que nous sommes dans l'un des trois systèmes à chaque instant mais jamais dans deux ou trois simultanément. La bascule très rapide d'un système à l'autre peut être perçue comme un tiraillement intérieur désagréable, le sentiment d'être motivé pour deux options non compatibles.

1. La motivation de sécurisation (SM1) nous amène à ressentir comme très agréables les relations au sein desquelles nos besoins fondamentaux biologiques et psychologiques sont satisfaits. Nous nous sentons alors totalement acceptés et reconnus sans jugement comme une personne ou un sujet en devenir. Par extension, le SM1 contribue à nous faire percevoir confortables les situations déjà expérimentées et reconnues comme sécurisées donc nous fait ressentir comme attirants le connu et le maîtrisé. Il est alors perçu comme agréable le fait que d'autres personnes pensent comme nous, confortent ou valident notre point de vue. Tout cela nous place en « référence externe ». Inversement toute exploration, adaptation ou apprentissage nous fait ressentir de l'anxiété, ressenti qu'il faut dépasser pour aller plus loin, pour apprendre, pour innover, explorer.

2. La motivation d'innovation (SM2) est complémentaire du SM1 : quand nous sommes en sécurité, nous commençons à ressentir une frustration et l'ennui liés à la routine et aux répétitions. Cette motivation nous pousse alors à explorer, à résoudre de nouveaux problèmes, à voir dans les difficultés des défis attrayants et à rencontrer des personnes qui pensent différemment de nous. Les erreurs sont des informations intéressantes et la critique recherchée car elle fait avancer. Comprendre toujours plus devient un besoin et une source de plaisir qui s'entretiennent mutuellement et nous placent en « référence

89 Deci E.L., Ryan M.R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York et Londres, Plenum Press.

90 Élaborée peu à peu depuis 1984, cette théorie sera publiée par C. et D. Favre en 1991 dans un livre : Naissance du 4ème type puis en 1993 dans la revue « Psychologie de la Motivation » puis en 2012 dans « *Handbook on psychology of self esteem* » Nova Science Publisher.

interne ». On n'a plus besoin de l'autorisation ou de la reconnaissance des autres. Le plaisir est particulièrement intense quand cela nous a demandé un effort pour réussir l'apprentissage ou résoudre un problème, réaliser une recherche critique.

Mais on peut également constater que des individus peuvent aussi, obéissant à une troisième sorte de motivation, s'accrocher à d'autres personnes, à des comportements ou à des produits et s'identifier à leurs idées.

3. La motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction (SM1p) constitue en effet une hypertrophie de la motivation de sécurisation. La situation de dépendance naturelle et spontanée du SM1 est remplacée par une recherche active consciente ou non de la situation de dépendance par rapport à des produits (alcool, drogues, tabac...), à des comportements (jeux, achats pathologiques, violence...), des personnes (love addiction). L'anxiété, pas toujours consciente, devant une situation nouvelle pouvant déstabiliser nos représentations devient dans ce cas insupportable et angoissante et doit être évitée à tout prix. SM1p et SM2 sont antagonistes. Sous l'effet de cette motivation nous allons nous attacher affectivement à nos idées, nos croyances, nos préférences, nos vérités et considérer comme ennemis ceux qui peuvent les critiquer et les faire évoluer. L'addiction aux certitudes (cf. Favre, 2013)⁹¹ qui en résulte peut nous rendre ainsi agressifs pour les autres et pour nous-mêmes, au point qu'il peut devenir très dangereux de critiquer une idée qui nous est devenue chère. Avoir raison est ce qui compte le plus et on peut retrouver ici la motivation dominante du complotisme comme celle de l'anti-complotisme : plus on a peur plus on se raccroche à ce que l'on pense. Sont ainsi réunies les conditions de l'emprise.

Motivation d'addiction et emprises

Chacun en général se croit libre de penser, de ses opinions, et chacun les défend comme s'il s'agissait réellement des siennes...

Il est relativement aisé de prendre conscience de la part du SM1 : la communauté d'où nous sommes issus, le type et le niveau de notre culture, l'éducation familiale, la religion, la politique etc. constituent les fondements de notre identité et conditionnent en partie notre conscience et notre comportement. Cette prise de conscience permet de relativiser l'influence de ces déterminants comme, par exemple, un biologiste peut le faire en s'intéressant à l'épistémologie et à la psychologie ou soi-même en voyageant pour rencontrer des peuples différents.

En revanche, le fonctionnement en SM1p est souvent moins conscient que celui du SM2 ou du SM1, il se rapproche de la notion freudienne de « compulsion » à l'origine de ce qu'on appelle les « comportements compulsifs ». Le SM1 est « parasité » dans la mesure où des « programmes étrangers », équivalents à de véritables conditionnements inconscients acquis principalement pendant l'enfance, ont transformé la représentation que nous nous faisons de nous-mêmes. Ils entraînent alors la répétition d'actes ou de pensées limitant le développement de l'autonomie et de ce qui fait de chacun de nous un « sujet en devenir ». Les programmes étrangers correspondent à des injonctions

91 D. Favre (2013). *L'Addiction aux certitudes, Ce qu'elle nous coûte et comment en sortir*, Gap, Éditions Yves Michel.

verbales ou non verbales de type hypnotique qui parasitent comme un virus notre identité et ainsi nous limitent. Le parasitage se produit lorsque l'injonction venant d'une personne extérieure, par exemple : « Tu es nul(le) en mathématiques » devient : « Je suis nul(le) en mathématiques ». On s'aperçoit alors que ces injonctions devenues des certitudes sur nous-mêmes limitent notre développement psychologique. L'origine externe de l'information parasite est souvent masquée et l'on est persuadé qu'il est dans notre nature d'être nul(le)⁹² ! Du fait de ces programmes étrangers, l'individu peut alors, consciemment ou pas, privilégier la relation de dépendance comme source principale de plaisir, ce qui le détourne des conduites et des satisfactions liées à l'individuation et au SM2.

D'autres auteurs rendent compte d'un parasitage de la motivation. Freud a été l'un des premiers à montrer comment l'expression de la pulsion de vie peut être contrariée au cours du développement et comment son refoulement induit la persistance de désirs infantiles chez l'adulte (Freud, 1915). Dans sa conception de la motivation, Diel (1947) explique comment le désir essentiel de réalisation de soi, s'il est contrarié, peut être refoulé et susciter « une fausse motivation ». Avec une autre approche, Deci & Ryan (1985) indiquent qu'un enfant mal aimé ou insuffisamment aimé peut, par compensation de la frustration affective, développer un besoin de substitution, par exemple un besoin accru de nourriture. Ces différentes descriptions traduisent à nos yeux des modalités d'expression du SM1p.

Nos programmes étrangers constituent donc des failles, des vulnérabilités, qui nous rendent manipulables et font de nous des proies pour ceux ou celles qui, motivé(e)s par leur propre SM1p, désireraient nous mettre sous leur emprise.

Jean de La Fontaine a tenté de nous instruire et de nous prévenir avec la fable du corbeau et du renard. Tout le monde voit bien que le renard veut s'emparer du bien du corbeau : son fromage... sauf le corbeau ! Le renard va utiliser la flatterie : « *Hé bonjour, Monsieur du Corbeau. Que vous êtes joli, que vous me semblez beau ! Sans mentir (hé, hé, souvent par leur déni les empriseurs révèlent leur stratégie), si votre ramage se rapporte à votre plumage, vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie (en SM1p !!) et pour montrer sa belle voix...* ». Dans cette fable, le programme étranger du corbeau détecté par le renard pourrait se formuler ainsi : « *je suis moche, je porte malheur, mon chant est détestable...* » on peut comprendre que son SM1 n'a pas été nourri et renforcé par une maman corbeau qui lui aurait dit et répété que voir ses plumes noires et bleutées était pour elle un immense plaisir et que la biodiversité serait en deuil s'il n'existait pas. Cet exemple montre que c'est le fonctionnement non conscient en SM1p, le plaisir alors ressenti, qui rend aveugle et sourd en rendant l'esprit critique inaccessible.

En serait-il de même si le corbeau avait conscience de ses programmes étrangers et s'il pouvait sentir consciemment l'activation de son SM1p ? Imaginons dans ce cas une fin

92 Selon Yann Algan et en fonction des résultats de l'édition 2022 de PISA, le programme international pour le suivi des acquis des élèves, on peut constater encore fois que seulement 46 % des élèves français pensent que leur intelligence peut se développer contre 58 % en moyenne dans l'OCDE. Autrement dit, la majorité des élèves français jugent qu'ils sont mauvais en mathématiques « par nature ». https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/12/17/les-groupes-de-niveau-viennent-percuter-la-motivation-et-l-estime-de-soi-et-donc-la-reussite-scolaire_6206293_3224.html

différente : le corbeau résistant à l'emprise du renard ! « *Tiens ! Il est bien poli ce renard ce matin (plaisir SM1) mais il en fait un peu trop (SM2 activé par une énigme à résoudre) mais il me flatte (plaisir SM1 conscient cette fois-ci). Ce coquin de renard décidément connaît mes points faibles, mes programmes étrangers. Cela doit être mon fromage qui l'intéresse (énigme résolue, plaisir SM2), ouf ! j'ai failli oublier que tout manipulateur vit aux dépens de celui qui se laisse manipuler !* »

Comment étendre une stratégie de la manipulation au niveau d'une population ? La fabrique du consentement utilisant les premiers résultats de la science behavioriste semble remonter à la Première Guerre mondiale, le but étant de « motiver » de futurs soldats américains à venir en France pour affronter l'armée allemande. « Edward Bernays (déjà cité par Danièle Epstein) fait partie du Committee on Public Information (ou commission Creel) créé le 14 avril 1917 (après l'entrée en guerre le 6 avril) par le président Wilson pour mettre sur pied un arsenal mental, une machinerie destinée à retourner l'opinion publique américaine et à accompagner l'effort de guerre, faisant de la propagande durant la Première Guerre mondiale les prémices d'une science »⁹³. Le behaviorisme se reconnaît à l'utilisation des renforcements positifs (récompenses directes mais aussi servir des idéaux élevés ou pas, la liberté, la vengeance...) et des renforcements négatifs, en particulier celui de la peur⁹⁴ et de la menace pour obtenir le comportement recherché, ici s'engager « volontairement » dans l'armée.

Les THC permettent de changer d'échelle : l'exemple de la dernière « pandémie »

Cela s'était déjà produit en 2009 à l'occasion de l'épidémie de H1N1, celle-ci a été positionnée au niveau 5 (le maximum) par l'OMS et au niveau 6 par le président Nicolas Sarkozy. Or cette épidémie a fait officiellement 312 décès en France (p. 40 du rapport du Sénat) et l'incitation à vacciner l'ensemble de la population a échoué, des millions de doses coûteuses mais périmées ont dû être détruites. Cette gestion de la grippe a d'ailleurs fait l'objet du rapport de 163 pages n°685 du Sénat⁹⁵ et j'incite vivement chacun(e) à le lire pour mieux comprendre avec ce recul la gestion de celle de la COVID en 2020-22. Ce rapport très sourcé dénonçait déjà « l'opacité de l'OMS et son incapacité à gérer les conflits d'intérêts » p. 48. Ce qui actuellement pose la question cruciale de donner ou non à l'OMS⁹⁶ une autorité supranationale pour gérer les crises sanitaires à l'avenir.

Dans l'introduction de cet article, j'ai évoqué le processus des trances hypnotiques collectives (THC) et la gestion médiatique de cette dernière épidémie pourrait permettre d'illustrer ce processus à travers ce que j'ai ressenti le 16 mars 2020. C'est le jour où le président de la République Emmanuel Macron s'est adressé à l'ensemble des Français pour leur annoncer un renforcement des mesures de confinement afin d'endiguer

93 https://fr.wikipedia.org/wiki/Edward_Bernays

94 Corey R. (2006). *La Peur : Histoire d'une idée politique*, A. Colin, Paris.

95 RAPPORT de la commission d'enquête sur le rôle des firmes pharmaceutiques dans la gestion par le Gouvernement de la grippe A (H1N1)v, créée sur la demande du groupe Communiste, Républicain et Citoyen et des sénateurs du Parti de Gauche, dont la Conférence des Présidents a pris acte le 10 février 2010, en vertu de l'article 6 bis, alinéa 3, du Règlement du Sénat. <https://www.senat.fr/rap/r09-685-1/r09-685-11.pdf>

96 L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) est une agence spécialisée, dont les membres ne sont pas élus par les peuples, de l'Organisation des Nations unies (ONU) pour la santé publique créée en 1948.

l'épidémie de coronavirus Covid-19. Durant ce discours, il a martelé à cinq reprises « nous sommes en guerre » ... contre un virus ! Au fur et à mesure des répétitions, je me suis senti envahi et débordé par une peur irraisonnée et sidérante ... et ressentis une sorte de déconnexion, j'ai alors éteint la télé. Ce faisant, j'ai, me semble-t-il, interrompu ainsi un processus de type hypnotique destiné à me faire accepter toutes les mesures de privation de liberté qui accompagnaient le discours. Sortant ainsi de la sidération de la THC, je pouvais récupérer à titre personnel une certaine capacité à raisonner en récupérant un meilleur équilibre entre mes deux dimensions affective et cognitive. J'ai pu vérifier que bon an, mal an, 660000 Français décèdent chaque année et parmi les causes accélératrices de la mort inévitable, se trouvent le tabagisme 75000 morts, la pollution 48000 morts, l'alcoolisme 45000 morts...

Une question me taraudait, pourquoi alors ne pas « partir en guerre » contre ces fléaux sachant que le nombre des décès de la COVID toutes causes confondues (certes difficiles à trouver en 2020), et distinguées des « prévisions » issues de machines programmées par des hommes, ne correspondait pas au danger contre lequel il fallait se prémunir ? J'ai eu ensuite du mal à trouver des personnes qui partageaient mon analyse et se posaient cette question. Un désagréable sentiment de solitude (SM1) accompagnait le doute (SM2) et si je me trompais et si j'étais malgré moi un complotiste, car à l'époque régnait une confusion, relayée par les médias principaux, entre esprit critique et complotisme⁹⁷ ?

Autre variante pour entretenir la peur de manière hypnotique, aux USA en 2020 : tant que Donald Trump a été ce président peu aimé par des médias comme CNN, il y avait un bandeau sur l'écran de cette chaîne de TV largement regardée. Ce bandeau comportait un compteur qui affichait, en parallèle aux infos diffusées par cette chaîne et en temps réel, le nombre de morts attribués à la COVID. Il était alors impossible de distinguer les unités et celui des dizaines qui défilaient à toute vitesse mais dès que Joe Biden eut pris le relais, ce bandeau a disparu !

Voici pour comparer, relativiser et éventuellement, si cela intéresse le lecteur ou la lectrice de sortir des effets d'une THC encore partiellement présente, les données de l'INSEE de début 2023. Je cite les commentaires : « En 2022, 667 000 personnes sont décédées en France, soit 5 000 de plus qu'en 2021, et seulement 2 000 de moins qu'en 2020, année marquée par le début de l'épidémie de Covid-19. ... L'augmentation en 2020 a néanmoins été sans commune mesure du fait de la forte mortalité lors des deux premières vagues de la pandémie : 48 000 décès de plus en 2020 que le nombre attendu si les risques de décéder par âge avaient continué à baisser au même rythme qu'entre 2010 et 2019. En 2021, le nombre de décès est resté élevé (43 000 décès de plus que le nombre attendu) malgré les effets positifs de la campagne de vaccination⁹⁸. »

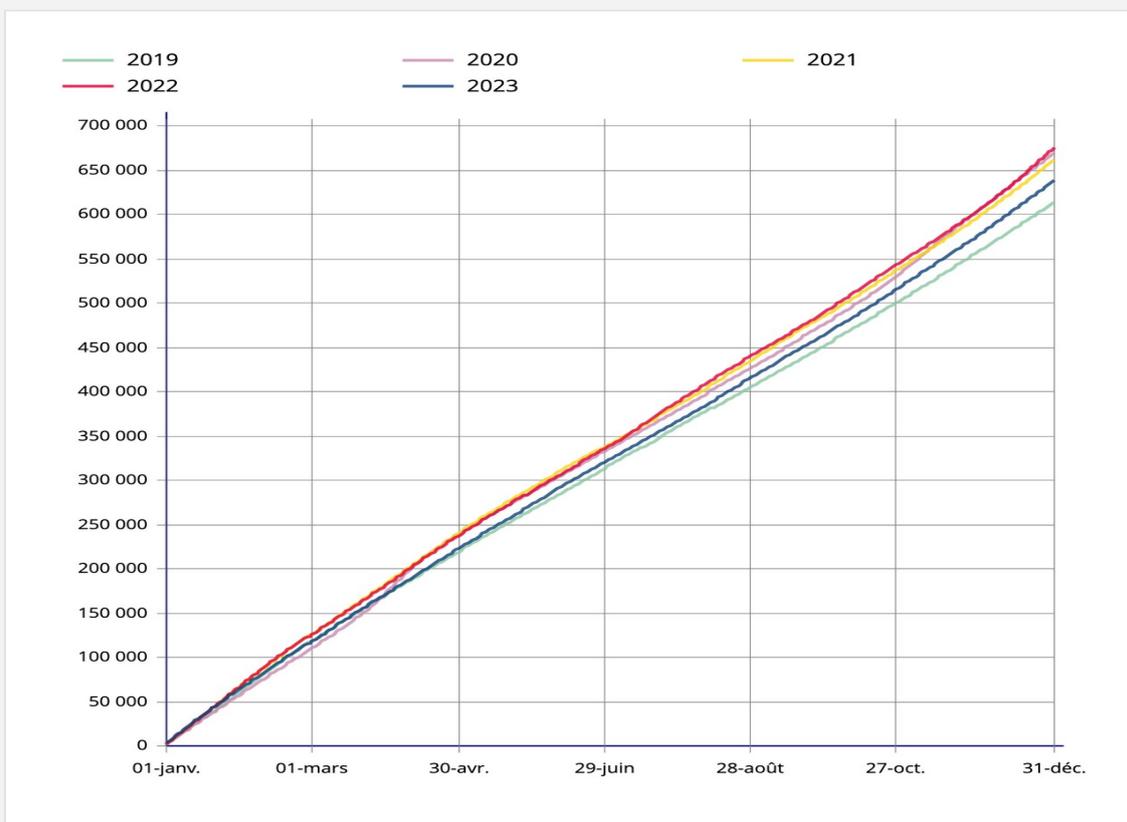
Sur un autre fichier plus récent, on peut trouver le tableau⁹⁹ suivant :

97 Voir le dossier de École Changer de Cap (2022). « La dimension affective de la crise - Comment le développement de l'esprit critique et la prise en compte de la complexité du réel pourraient permettre d'en sortir » page 47-48. https://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier_crise_final-2.pdf

98 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6687000?sommaire=6686521>

99 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6959520>

Nombre de décès cumulés depuis le 1^{er} janvier



Note : ensemble des décès, transmis par voie dématérialisée ou par voie papier par les mairies à l'Insee. Compte tenu des délais de transmission et de gestion, l'Insee publie les décès jusqu'au 31 décembre. Ces données sont provisoires.

Source : Insee, état civil

Dans cet autre document de l'INSEE construit à partir des données brutes en provenance des déclarations des mairies de France¹⁰⁰ on peut voir que les courbes de 2020, 2021, 2022 (maximum des décès) sont plus ou moins confondues donc pas d'effets observables à cette échelle d'une éventuelle pandémie ou d'un effet des vaccinations. De plus on peut constater également que la courbe de 2023 se confond avec celle de 2019 (année de référence sans COVID) pendant le premier semestre (2000 décès de différence) puis le nombre de décès augmente régulièrement (25000 décès de plus qu'en 2019 au 31 décembre 2023) et se situe plus proche des 3 autres. Quelle peut bien être la raison ?

Une proposition pour permettre de développer la résistance aux emprises des élèves

Il s'agit de donner les moyens aux élèves, dès le plus jeune âge, et le développement des CPS pourrait en faire partie, de penser ce qu'ils ressentent plus finement plus précisément en prenant en compte en particulier la motivation d'addiction, cette dimension de nous-mêmes plus ou moins dans l'ombre et parasitée par des programmes étrangers. Si, au-delà de l'enfance, les programmes étrangers ne sont pas rejetés par l'individu et peuvent rester actifs à l'âge adulte, c'est justement parce qu'ils

100 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6959520>

sont à l'origine d'un troisième type de plaisir. Cela va se traduire chez l'individu par « une relation de drogué à drogue » vis-à-vis de certains comportements, personnes, situations ou idées. Il existe ainsi un plaisir à dire « non » aux apprentissages et à refuser le gain d'autonomie qu'ils entraînent. Ne pas grandir, refuser le mouvement de la vie et préférer le statu quo et les conduites répétitives peuvent donc devenir une source de plaisir. La recherche de ce plaisir va avec celui de la conformité pour ne pas vivre l'angoisse de se sentir rejeté et celui de l'irresponsabilité pour échapper à toute culpabilité. Dans le cas de violence comme le harcèlement, celui ou celle qui est addict à la violence¹⁰¹, a besoin pour se sentir fort, puissant et confortable, de mettre les autres en position d'objet, sous son emprise. Privé(e) de ces pratiques, le sevrage qui s'ensuit peut l'amener à ressentir très désagréablement de la faiblesse et de l'impuissance. Ce modèle des motivations peut l'aider à se comprendre et réaliser que son sentiment de toute puissance est illusoire (SM1p), (il se sent fort parce que l'Autre a peur, se sent faible ou impuissant) et qu'il a d'autres possibilités d'éprouver du plaisir (SM1 + SM2). Celui ou celle qui est dans la position d'être harcelé(e), peut comprendre que libérer de l'emprise sa pulsion de vie, son agressivité (SM1), avec un message JE assertif (SM2) peut lui éviter d'envoyer des « signaux de proie » aux « renards » qui croisent sa route.

La formation des enseignants avec ce modèle des trois systèmes de motivation ouvre une voie où le behaviorisme est moins nécessaire. En effet quand il est adopté par les enseignants, ce modèle leur permet de sortir de l'impasse engendrée par la question : « comment motiver les élèves ? » Ils peuvent alors collectivement construire une alliance coopérative avec les élèves autour d'une autre problématique : « Comment permettre aux élèves de SE remotiver pour les apprentissages ? » Henri Poincaré n'a-t-il pas dit qu'« un problème bien posé est un problème à moitié résolu » ?

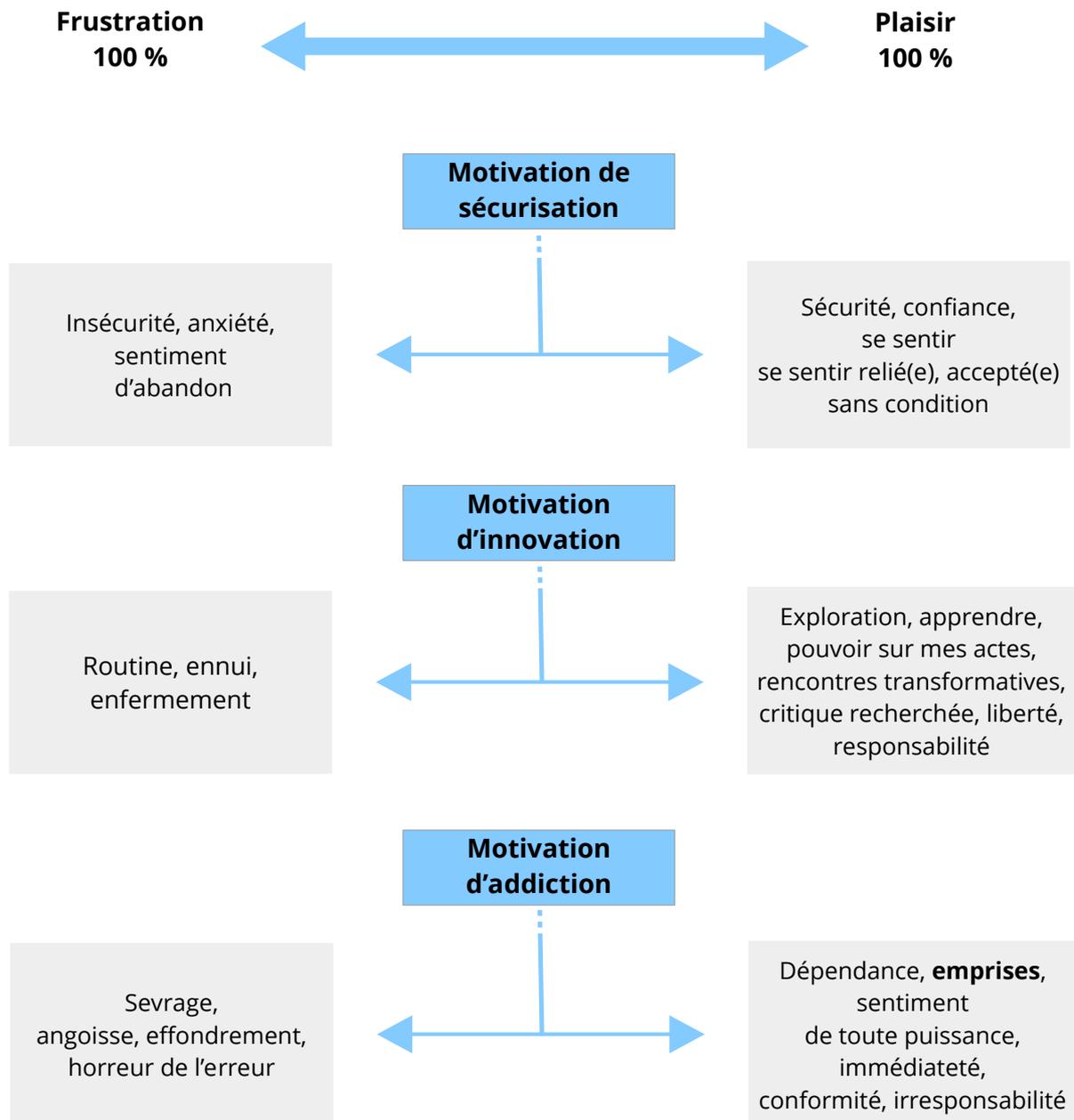
Rester en contact conscient avec ses trois systèmes de motivation et avec les curseurs mobiles qui se déplacent entre frustration maximum et plaisir maximum (voir tableau suivant) permet également de s'autoréguler, d'exister comme un sujet qui peut choisir d'adopter ou pas le comportement et le ressenti qui l'accompagne en SM1, en SM2 ou en SM1p, il devient alors possible de résister aux emprises sur le moment ou en temps différé si nécessaire.

Je peux alors réaliser que lorsque le « renard » me flatte, c'est agréable en SM1p mais aussi que je n'ai aucune envie de lui donner mon fromage ni même de le partager lorsqu'il s'y prend comme cela pour l'obtenir. Je me rends compte dans le second exemple que si je laisse la peur m'envahir et me paralyser, je ne pourrai plus ni réfléchir ni exister comme un sujet, j'éteins alors la TV et je cherche alors à comprendre quel est le danger. Dans le cas des virus, je sais par ma formation initiale en biologie que la meilleure parade c'est la prévention. C'est-à-dire faire en sorte de renforcer notre immunité par tous les moyens. La grippe dite « espagnole » de 1918 a fait autant de ravage (30 à 50 millions de morts) car elle touchait des soldats stressés et malnutris comme une bonne partie de la population. De plus il faut savoir que c'est contre-productif d'être mortel pour un virus d'origine naturelle car sans son hôte il est appelé à disparaître !

101 Cf. les recherches résumées dans Favre, D. (2019). *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage*. Paris : Dunod. (Première édition en 2007).

Mais, c'est très différent si une Autorité annonce, par exemples, qu'un nuage radioactif arrive sur la France et qu'il faut rester chez soi et calfeutrer les ouvertures ou si le capitaine nous dit que le bateau est en train de couler et donne des ordres pour évacuer. Dans ces deux cas d'urgence, personnellement j'aurais peur mais il me semble indispensable de faire confiance à cette autorité et obtempérer... un certain temps !

Un tableau pour penser ce que l'on ressent et ainsi s'autoréguler en temps réel.



Être en vie, c'est éprouver toute une gamme d'émotions et des ressentis qui vont du plaisir extrême au déplaisir total le 100% indiquant la limite biologique des neurones impliquées. Ce tableau permet de « penser ce que l'on ressent » dans la mesure où les trois registres SM1, SM2 et SM1p sont distingués consciemment et où nous pouvons situés en temps réel les trois curseurs. Ce qui demande un peu d'entraînement au début ! Si je suis traité comme un « sujet » ce sont les SM1 et SM2 qui réagissent mais si je suis traité comme un « objet » c'est mon SM1p qui sera activé avec le risque d'emprise possible.

De l'extérieur, on peut repérer la personne sous influence de son SM1p à travers les expressions qu'elle emploie. La relation de drogué à drogue transparait dans le langage utilisé par le ou la « drogué.e » : les négations absolues, les adverbes « totalitaires » – «ne», «que», «seulement», «si» –, traduisent que la personne fait dépendre complètement sa satisfaction d'une situation précise. Il s'ensuit une exagération du ressenti lié à l'existence d'un programme étranger. Exemples : « j'ai horreur que l'on me coupe la parole... ; j'ai envie de le tuer... ; je perds tous mes moyens... » à la place de : « si je suis interrompu trop souvent j'ai peur de perdre le fil de ce que je voulais dire... ; je sens que ma colère monte quand il dit ceci ou fait cela... ; j'aime bien que l'on fasse attention à moi... » ressentis sous l'effet du SM1 non parasité.

Ces éléments de langage témoignent de l'intensité de l'emprise à laquelle la personne est éventuellement soumise et leur manifestation varie en fonction des thèmes abordés (politique, religieux, sexualité, santé...).

COMMENT AIDER LES ÉLÈVES À MIEUX RÉSISTER AUX EMPRISES DANS LES RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS ET AVEC LEURS PAIRS ? APPORTS DU CONCEPT D'AUTORITÉ ÉDUCATIVE

Bruno Robbes¹⁰²

Penser la résistance des élèves aux emprises à l'école, c'est selon nous s'intéresser aux relations enseignant-élèves et aux relations entre élèves. Mais d'autres dimensions sont à prendre en compte pour comprendre comment ces relations évoluent dans les sociétés occidentales contemporaines. Il faut considérer **(1) les modifications des relations d'autorité, avec (2) leurs effets sur l'éducation et sur l'école ; (3) les mutations du statut du savoir, (4) leurs conséquences sur l'autorité du professeur et sur le rapport au savoir des élèves.** De là, il est possible (5) **d'identifier différentes conceptions de l'autorité enseignante et des pratiques pédagogiques** qui en découlent, en distinguant celles qui maintiennent les élèves sous emprise – du professeur et/ou de leurs pairs – de celles qui peuvent leur permettre d'y résister voire de s'en émanciper. C'est ce plan que nous allons suivre.

1. Des modifications des relations d'autorité dans les sociétés occidentales

On associe souvent l'autorité à la notion de crise : il n'y aurait plus d'autorité et il faudrait la rétablir. Mais de quel type d'autorité parle-t-on ? De plus, les remises en question de l'autorité ne sont pas nouvelles. Sans en refaire toute l'histoire, citons le rôle du protestantisme et des libres penseurs – qui contribuent à remettre en cause le principe de transcendance au profit du principe de rationalité – ou la Révolution française de 1789 – pour laquelle l'autorité n'émane plus d'une transcendance divine. En régime démocratique, en effet, c'est le consentement du peuple qui conditionne l'exercice de l'autorité légitime. Hâtons le cours de l'histoire pour nous retrouver dans la seconde

102 Professeur des universités en Sciences de l'éducation et de la formation. Directeur adjoint du laboratoire EMA - INSPÉ de l'académie de Versailles.

moitié du XX^e siècle. Une accélération du déconditionnement à l'autorité autoritariste¹⁰³ se produit en Europe et en Amérique du Nord, symbolisée en France par la révolution culturelle de 1968. L'autorité traditionnelle, patriarcale ne fait plus consensus et les institutions qui l'incarnent sont contestées jusque dans leurs formes, parfois au risque d'évacuer toute contrainte sociale visible. Aucune des activités humaines n'est épargnée. Cette crise s'explique en partie par la montée en puissance de l'individualisme.

Dans nos sociétés en effet, le développement de la valeur « individu » et de l'autonomie personnelle transforment le rapport subjectif à la norme, lequel se traduit par « une certaine méfiance des destinataires à l'égard des transmetteurs » et « une moindre confiance des transmetteurs dans leur capacité de transmettre »¹⁰⁴. Nombreux sont les chercheurs en sciences humaines et sociales qui considèrent que les sociétés occidentales ont érigé l'individu en valeur souveraine, l'autorisant à choisir ses appartenances, voire à s'en exonérer pour jouir de ses pulsions immédiates. Les questions globales (injustices sociales ou économiques, transition écologique, rapports au droit et au politique) n'intéressent l'individu que s'il est concerné personnellement. Cela témoigne d'une crise du sens et de la transmission, qui n'est pas liée à l'absence de normes mais à leur multiplicité¹⁰⁵.

L'individualisme pose donc des problèmes inédits en termes de lien social. Ce qui allait de soi dans les institutions nécessite désormais explication, voire négociation, pour qu'il y ait adhésion. Loin de disparaître, la relation d'autorité se complexifie, rendant de plus en plus difficile l'incarnation d'un statut, d'une fonction¹⁰⁶. Si elle interroge les conditions du lien social, l'exacerbation de la valeur « individu » se retourne aussi contre les sujets. Avec la disparition des figures traditionnelles d'autorité, de nouvelles modalités de soumission apparaissent. Nous observons actuellement leurs conséquences intrapsychiques dans les manifestations du management néo-libéral¹⁰⁷ – lequel à l'école par exemple, accroît la responsabilité des professeurs et des élèves sur leurs réussites ou leurs échecs – ou encore dans les relations d'autorité entre parents et enfants. Cette emprise psychique du néo-libéralisme est bien réelle. Sorte de contrôle continu de soi sur soi, elle est constante, diffuse, intériorisée. Elle produit de nouvelles pathologies psychosociales comme l'hyperactivité, l'anxiété, le stress, les troubles psychosomatiques, la dépression, le burn-out, le harcèlement moral, etc.

2. Quels effets sur l'éducation et l'école ?

L'affaiblissement des normes communes et la crise de la transmission intergénérationnelle s'accordent avec les valeurs individualistes et productivistes de nos

103 Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot ; Mendel, G. (2002). Une histoire de l'autorité. Permanences et variations. Paris : La Découverte.

104 Tozzi, M. (2008). *La transmission et l'individualisme contemporain*. In J. Besson, M. Galtier (dir.). Hériter, transmettre : le bagage de bébé, Ramonville Saint-Agne : Érés, p. 15-16.

105 Legendre, P. (1985). *L'ineestimable objet de la transmission*. Étude sur le principe généalogique en occident (Leçon IV). Paris : Fayard.

106 De Munck, J., Verhoeven, M. (1997) (dir.). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Bruxelles : De Boeck.

107 De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris : Seuil.

sociétés néo-libérales. Les multinationales industrielles et financières, qui contrôlent les moyens de communication audiovisuels et numériques, constituent de nouvelles autorités dictant les valeurs et les comportements contemporains. Bernard Stiegler¹⁰⁸ a nommé « capitalisme pulsionnel » la « tendance addictive » à consommer, engendrée et entretenue par le marketing de ces multinationales. Cette nouvelle forme de capitalisme cible notamment les jeunes, cherchant à capter leur attention en permanence, à exciter leurs pulsions primaires et régressives pour satisfaire un pouvoir d'action guidé par des plaisirs immédiats. Or, ces pratiques sont en décalage avec les exigences de l'action éducative. À l'école par exemple, l'accès au savoir oblige l'élève à contrôler ses pulsions, à tolérer la frustration, à obéir aux règles, mais aussi à s'engager dans une démarche active réclamant des efforts.

Les conséquences d'un tel écart sur l'éducation et l'enseignement sont nombreuses. Éducateurs et enseignants se retrouvent en situation de concurrence déloyale face à ces nouvelles autorités qui, parce qu'elles disposent de moyens d'influence considérables et illimités, installent des formes d'emprise sur les jeunes en leur proposant des modèles identificatoires puissants. L'autorité des adultes en est incontestablement affaiblie : le fait de poser des limites et de soutenir les conflits devient de plus en plus difficile. Les comportements des élèves face au savoir se dégradent, se manifestant notamment par une attention plus fragmentée. Philippe Meirieu parle d'une volonté de garder les jeunes sous emprise par toutes les formes d'effets possibles et imaginables plutôt que de leur permettre de réfléchir et de penser¹⁰⁹. Bernard Stiegler va jusqu'à considérer que l'on assiste à une destruction radicale de l'appareil psychique juvénile¹¹⁰. La situation est donc paradoxale, le système social reprochant aux éducateurs et aux enseignants de ne plus jouer leur rôle alors qu'une action éducative de leur part irait à contre-courant des valeurs dominantes. Dans un tel contexte, où tout acte d'autorité porté par un adulte a des chances d'être contesté, le rapport de l'enfant à la limite devient problématique.

Par ailleurs, les transformations du statut de l'enfant n'ont pas que des effets favorables. Elles conduisent aussi à l'apparition et à la pérennisation de la figure de « l'enfant-roi », qui modifie les conceptions et les modalités d'exercice de l'autorité en éducation. Beaucoup d'adultes ne parviennent plus à assumer l'asymétrie inhérente à leur position générationnelle. Les places respectives adulte/enfant se confondent voire s'inversent, lorsqu'un enfant « chef de la famille »¹¹¹ a le dernier mot ou qu'un adolescent livré à lui-même tente en vain d'imposer ses propres limites, au risque de s'assujettir volontairement à des formes d'autorité exerçant une emprise bien plus aliénante que l'autorité défaillante ou refusée. Le renoncement d'un certain nombre d'adultes au conflit, par crainte de ne plus être aimés des enfants¹¹², laissent ces derniers sans réponse éducative. En outre, la tendance à considérer les jeunes comme prématurément responsables de leurs actes fragilise les droits à la protection que les

108 Kambouchner, D., Meirieu, P., Stiegler, B., Gautier, J., Vergne, G. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une nuits.

109 Meirieu, P. (2005). *Quelle autorité pour quelle éducation ?*, Rencontres internationales de Genève. Meirieu, P. (2007). *Une autre télévision est possible !* Lyon : Chronique sociale.

110 Stiegler, B. (2008). *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.

111 Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.

112 Gavarini, L. (2001). *La passion de l'enfant*. Procréation, filiation et éducation à l'aube du XXI^e siècle. Paris : Denoël.

adultes devraient leur garantir¹¹³.

3. Les mutations sociétales du statut du savoir

Dans les sociétés occidentales, la production scientifique reste un enjeu socio-économique majeur et le savoir continue d'occuper une place déterminante. Toutefois, la légitimité de ses énoncés est désormais interrogée de toutes parts. Aujourd'hui, il est admis que la vérité des savoirs disponibles est temporaire. À cela s'ajoute le fait que dans certains domaines, le renouvellement des connaissances produites est exponentiel. Enfin, l'essor des technologies numériques – et avec elles le projet d'une « société de la connaissance » – tend à délégitimer voire à discréditer les savoirs scolaires.

En effet, le concept de « société de la connaissance » réduit la science à une information dépendante des technologies. Premièrement, le risque est que le « processus de connaissance » ne se réduise « à un traitement de l'information »¹¹⁴, alors que les savoirs scolaires visent l'émancipation de femmes et d'hommes par la compréhension globale du monde contemporain. Deuxièmement, ce type de société valorise exclusivement des connaissances utiles au développement économique. En conséquence, les savoirs de l'école ne sont plus toujours considérés comme pertinents par les principaux usagers. Cela participe à l'érosion de l'autorité du professeur qui doit transmettre à des élèves parfois « désabusés » un ensemble de contenus jugés stériles ou superflus. Troisièmement, les premiers débats suscités par certains usages scientifiques et scolaires de l'application Chat GPT, recourant à l'intelligence artificielle, annoncent une transformation des modalités de production des savoirs – en particulier leurs auteurs – ce qui réinterroge la validité des sources. L'école va devoir très certainement en tirer des conséquences quant aux modalités d'enseignement des savoirs, à l'évaluation des productions et des apprentissages des élèves.

4. Leurs conséquences sur l'autorité du professeur et sur le rapport au savoir des élèves

Ces mutations sociétales du rapport au savoir ont des répercussions directes sur la nature des savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant, le rapport au savoir des élèves. Bien qu'elle persiste par endroit, l'image du « bon professeur » n'est plus celle d'un enseignant doté d'une autorité intrinsèque, s'imposant aux élèves par le seul fait qu'il possède des savoirs que les jeunes ne possèdent pas encore. C'est notamment cette représentation biaisée de l'autorité qui entretient la croyance selon laquelle il suffirait d'être savant – au sens de cultivé – pour faire apprendre des élèves. Rappelons que les enseignants rencontrent des élèves plus enclins qu'autrefois à contester les savoirs au nom de la liberté, de l'autonomie, d'autres normes ou d'autres autorités. Ajoutons que les savoirs scolaires sont investis différemment selon les élèves

113 La Convention internationale des Droits de l'Enfant (1989) donne à l'enfant des droits-libertés et des droits-protections. Pour Alain Renaut, les droits-libertés reconnus à l'enfant doivent être respectés par l'adulte dans la mesure où ils ne contreviennent pas aux droits-protections qui garantissent sa sécurité (Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion).

114 Breton, P. (2005). *La "société de la connaissance" : généalogie d'une double réduction*. *Éducation et sociétés*, 15 (1), p. 51.

et les familles, au regard des perspectives d'orientation qu'ils ouvrent et/ou de leur utilité sociale immédiate. Enfin, avec la « révolution numérique », l'école n'a plus le monopole du savoir. Cependant, l'usage des technologies actuelles ne garantit ni l'apprentissage, ni l'émancipation. C'est pourquoi il convient d'étudier ces usages sous l'angle « pédagogique » en cherchant à comprendre les opportunités de travail et de développement qu'elles permettent. Plus largement, ces mutations invitent aujourd'hui à se demander sur quoi un enseignant peut-il bien fonder son autorité ?

Selon Philippe Meirieu¹¹⁵, le professeur doit permettre à ses élèves de distinguer le savoir (spécifié par les conditions de sa production), de l'opinion, de la conviction ou de la croyance. Sa plus-value réside dans la mise en place de modalités appropriées d'accès au savoir qui légitiment son autorité et renforcent les processus de transmission. Ainsi, l'enseignant est d'abord celui qui crée les conditions effectives – pédagogiques et didactiques – permettant à l'élève de s'engager dans l'activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du seul fait qu'il l'énonce. L'autorité du professeur se fonde non pas sur le fait qu'il « soit savant, mais [...] plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir »¹¹⁶. Nous retrouvons le principe d'éducabilité, porté par un enseignant qui s'efforce de rendre les savoirs à acquérir accessibles aux élèves. Par conséquent, l'émergence d'une posture réflexive de l'élève à l'égard des savoirs transmis devient un enjeu majeur de l'école. Non seulement elle contribue à légitimer l'autorité du professeur, mais elle permet à l'élève de se décentrer de ses représentations propres pour construire un rapport au savoir, à la culture et au monde à la fois subjectif, critique et émancipateur. En ce sens, les propos ci-après de Meirieu peuvent apparaître comme un horizon, déplaçant la question des savoirs dans le champ du politique : « Le défi de l'éducation contemporaine n'est [...] pas de "restaurer l'autorité", mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... ». « L'autorité éducative » a alors pour rôle de permettre à l'élève de « penser par soi-même » en créant les conditions pour qu'il accède « à un rapport critique à la vérité »¹¹⁷.

Pour cela, le professeur dispose, selon Philippe Meirieu, de la démarche expérimentale, de la recherche documentaire et de la démarche créatrice¹¹⁸. D'autres auteurs¹¹⁹ et le ministère de l'Éducation Nationale lui-même¹²⁰ s'efforcent de relever le défi de la formation des élèves à l'esprit critique, devant leur vulnérabilité à la désinformation, l'attrait grandissant de certains d'entre eux pour les théories conspirationnistes et

115 Darcos, X., Meirieu, P. (2003). *Deux voix pour une école*. Paris : Desclée de Brouwer.

116 Rey, B. (2004). *Autorité et relation pédagogique*. In G. Chappaz. *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (p. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence, p. 123.

117 Meirieu, P. (2005). *Quelle autorité pour quelle éducation ?*, Rencontres internationales de Genève, en ligne : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf>.

118 Meirieu, P. (2008). *Le maître, serviteur public. Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ?*, Conférence donnée dans le cadre de l'école d'été de Rosa Sensat, université de Barcelone, en ligne : http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf

119 Mazet, S. (2015). *Manuel d'autodéfense intellectuelle*. Paris : Robert Laffont ; De Vecchi, G. (2016). *Former l'esprit critique*. 1. Pour une pensée libre. Paris : ESF ; Favre, D. (2016). *Éduquer à l'incertitude. Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod.

120 <http://eduscol.education.fr/cid95488/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes.html>
<http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>

autres pseudo-vérités scientifiques.

5. Différentes conceptions de l'autorité enseignante et pratiques pédagogiques qui en découlent

En mettant en relation les trois conceptions de la relation d'autorité que nous avons développées – autoritariste, évacuée (ou transférée) et éducative¹²¹ – avec les choix pédagogiques correspondants à chacune, nous allons être en mesure de distinguer celles qui maintiennent les élèves sous emprise – du professeur et/ou de leurs pairs – de celles qui peuvent leur permettre d'y résister voire de s'en émanciper.

5.1. Relation d'autorité autoritariste et pédagogie traditionnelle

Nous appelons relation d'« autorité autoritariste » dans l'enseignement une modalité relationnelle systématisée, où un enseignant exerce une domination sur un [ou des] élève[s] afin d'obtenir de lui [d'eux] une obéissance *inconditionnelle*, sous la forme d'une *soumission*. Si dans une relation d'enseignement, il existe des situations où un professeur doit mettre en place des limites non négociables et les tenir (voir 5.3.), la conception autoritariste se caractérise par les deux termes soulignés en italique : l'obéissance est rendue inconditionnelle par l'emploi d'un registre répétitif et systématique, du « c'est toujours comme ça, ça ne s'explique ni ne se discute jamais » ; elle prend la forme d'une soumission de l'élève en s'inscrivant dans une logique de la domination, du rapport de force, de l'emprise.

Nous pressentons ce qu'une relation de ce type peut provoquer avec certains élèves un face-à-face tournant au rapport de force en l'absence de possibilité d'expression par la parole, où le risque d'un passage à l'acte violent est maximal de part et d'autre. Les prises de décisions arbitraires et les injonctions à apprendre de l'enseignant risquent également d'aggraver les sentiments d'insécurité psychique de ces élèves, rendant impossible l'entrée dans les apprentissages, l'accès aux savoirs et le développement de la confiance en soi et en l'adulte.

Concernant les rapports entre apprentissages, savoir et exercice de l'autorité par la domination d'un enseignant, la soumission d'un élève, Bernard Rey insiste sur le fait que l'accès d'un élève au savoir véritable ne peut que passer par « des preuves tirées de l'expérience et de la raison » de l'élève lui-même, certainement pas par la domination d'un enseignant qui voudrait que l'élève se soumette à sa personne en utilisant « l'argument d'autorité pour imposer le savoir »¹²². Plus encore, Alain Marchive souligne que l'autorité de l'enseignant « devient un obstacle à l'apprentissage dès lors que l'élève s'y soumet totalement, un certain nombre de difficultés scolaires s'expliquant par la confusion opérée entre l'assujettissement à la situation et la soumission à l'autorité du maître »¹²³. Ainsi en substance, l'exercice d'une « autorité autoritariste » nous apparaît

121 Robbes, B. (2010. Réédition 2020). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

122 Rey, B. (2004). *Autorité et relation pédagogique*. In G. Chappaz. *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (p. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence, p. 116.

123 Marchive, A. (2005). *Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires*. In Talbot, L. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 181-192). Ramonville : Erès, p. 191.

comme l'une des causes endogènes de très nombreuses situations critiques de la relation d'enseignement, fondée sur le maintien d'une relation d'emprise sur les élèves.

Au plan pédagogique, cette conception s'actualise dans une pédagogie traditionnelle, dont Jean Houssaye relève sept caractéristiques, compatibles avec la relation d'autorité autoritariste : « 1 – Le maître central. [...] 2 – La relation pédagogique impersonnelle. [...] 3 – C'est l'élève qui a besoin du maître. [...] 4 – La transmission d'un savoir coupé de la vie. [...] 5 – Un modèle normatif [...] [où] l'ordre et le jugement priment sur les échanges. 6 – Un modèle bureaucratique. [...] 7 – Un modèle charismatique »¹²⁴.

La relation d'autorité dite « charismatique » constitue ainsi une variante de l'autorité autoritariste, qui repose sur la croyance que l'enseignant posséderait des dons innés, des qualités naturelles hors du commun. Elle caractérise ces enseignants qui établissent une relation reposant quasi exclusivement sur leur personne, sans faire référence à leur fonction dans l'établissement ni établir de liens avec d'autres personnels. Ce sont par exemple ces professeurs qui disent à leurs collègues : « moi avec mes [ces] élèves, je n'ai pas de problème ! ». Or, tout comme l'autorité autoritariste, cette modalité relationnelle confond autorité et pouvoir¹²⁵. Un professeur « charismatique » use de la séduction au lieu d'utiliser la force, mais sa finalité reste de soumettre l'élève à ses volontés en agissant pour le maintenir sous sa dépendance voire sous son emprise, non pour favoriser chez lui des prises de décision le conduisant progressivement vers davantage d'autonomie. De plus, parce que personne ne peut plaire à tout le monde en permanence, parce que les liens affectifs sont aléatoires, il arrive toujours un moment où cet enseignant échoue et se retrouve démuné. C'est notamment le cas avec les élèves qui ne sont pas dupes d'un usage intempestif des ressorts de l'affectivité pour chercher à leur plaire, exercer un chantage afin de les enrôler malgré eux dans des activités d'apprentissage ou des demandes de respect des règles communes. En outre, jouer sur les émotions que l'on provoque peut s'avérer dangereux chez des élèves fragiles, alors qu'ils auraient besoin d'être contenus dans leurs affects, qu'il leur faudrait des médiations leur garantissant une certaine distance avec l'autre. Des comportements réactionnels dans le registre amour/haine peuvent alors survenir. Au niveau d'une classe, le fait qu'un enseignant exprime plus ou moins ouvertement des préférences ou des rejets¹²⁶ est une source importante de conflits entre élèves.

Dans la pratique de la relation d'autorité autoritariste, les enseignants recourent à différents moyens : l'usage de la force physique ; les pressions psychoaffectives diverses exercées sur l'élève qui jouent sur la séduction, la culpabilisation et le chantage à l'amour en réactivant l'angoisse d'abandon du sujet¹²⁷ ; les manipulations exercées sur un groupe¹²⁸.

124 Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert, p. 11-12.

125 Les définitions de l'autorité qui font référence indiquent qu'elle exclut la contrainte, alors que le pouvoir peut y recourir. Voir par exemple Arendt, H. (1972). *Qu'est-ce que l'autorité ?* In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Gallimard ; Burdeau, G. (1995). *Autorité*. In *Encyclopædia Universalis* (corpus 3) (pp. 578-580). Paris : Encyclopædia Universalis.

126 Jubin, P. (1988). *L'élève « tête à claques »*. Paris : ESF ; Jubin, P. (1991). *Le chouchou ou l'élève préféré*. Paris : ESF.

127 Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant*. Sociopsychanalyse de l'autorité. Paris : Payot ;

128 Brunel, H. (1991). *Chahuté, moi ?... Jamais*. Paris : Fleurus.

5.2. Autorité évacuée ou transférée et pédagogies anti-autoritaires, non directives

Nous appelons « autorité évacuée », la tendance, répandue dans notre société actuelle et dans les métiers de l'éducation, à refuser l'idée même d'autorité et son exercice, justifiée par son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif. Ses manifestations s'observent chez des adultes qui refusent toute situation conflictuelle, soit de peur de perdre l'amour des enfants ou des adolescents, soit parce qu'ils considèrent qu'ils n'ont pas à prendre part à leur éducation, que ce n'est pas leur rôle. Ces enfants et ces jeunes sont ainsi laissés sans réponse éducative. Dans les faits, cette autorité est transférée (car l'autorité ne peut pas ne pas s'exercer) : d'autres adultes devront l'exercer à leur place.

Chez des enseignants, l'autorité évacuée se manifeste par l'absence d'intervention lors d'incidents entre élèves (ces tâches incomberaient exclusivement à d'autres : assistants d'éducation, CPE, chef d'établissement, parents...), le refus d'aller au terme du règlement d'un conflit, l'exclusion de classe ou d'établissement¹²⁹ au prétexte que l'autorité professorale n'est pas acquise d'emblée, que l'élève réel ne correspond pas à l'élève attendu. Dans les situations d'enseignement/apprentissage, l'exercice d'une autorité évacuée se manifeste chaque fois que la relation entre l'élève et le savoir est court-circuitée ou interrompue. Donnons quelques exemples : l'enseignant évite la mise en situation d'apprentissage de peur d'entrer en conflit avec un élève ; il minore les temps d'exposition au savoir des élèves en leur proposant des activités occupationnelles, répétitives ou simplifiées à l'excès (de type QCM) au cours desquelles les élèves n'apprennent rien ; il n'accepte pas le droit des élèves à l'erreur, alors qu'il est une condition nécessaire pour qu'ils apprennent¹³⁰ ; il propose au contraire des tâches trop difficiles, comportant des consignes implicites qui découragent les élèves, refusant ainsi de rendre le savoir accessible ; il exclut de classe les élèves qui ne sont pas d'emblée capables de recevoir les savoirs qu'il transmet ; il donne par injonction ou par persuasion la bonne réponse à l'élève (ce que Guy Brousseau nomme « l'effet Topaze »¹³¹).

D'un point de vue pédagogique, l'abstention d'exercer l'autorité renvoie aux pédagogies anti-autoritaires et non directives, dans sa logique ultime. « De sa recherche dans des établissements secondaires pratiquant ces pédagogies, [Marie-Laure] Viaud (2005) conclut à la prépondérance des relations fusionnelles, à un affectif mal maîtrisé et à un exercice souvent charismatique des relations de pouvoir. Au lieu d'utiliser la force, l'enseignant s'appuie sur l'emprise affective (amour, séduction), renfermant inmanquablement une domination de sa part et un assujettissement des élèves »¹³².

129 Ce problème est majeur dans les établissements secondaires français, avec des conséquences très importantes sur les temps d'exposition aux savoirs des élèves concernés. Le 6 avril 2010, à l'occasion des « États Généraux de la sécurité » organisés par le Ministère de l'Éducation nationale, le quotidien Le Monde titrait : « *L'exclusion, principale réponse à la violence scolaire* ». Il indiquait que chaque jour de classe, 95 collégiens ou lycéens étaient définitivement exclus de leur établissement scolaire et plus de 2000 écartés temporairement.

130 Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF ; Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Démarches et outils pour l'école. Paris : ESF.

131 Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Recherches en didactique des mathématiques, 7 (2), 33-115. Grenoble : La Pensée Sauvage.

132 Robbes, B. (2014, juin). *Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ?* Recherches & Éducatives, 11, 125-139, p. 134-135.

Les conséquences de ces pratiques pédagogiques sur les élèves peuvent donc s'avérer analogues à celles observées à propos de la relation d'autorité autoritariste. À ceci s'ajoute le fait que l'absence d'un cadre éducatif suffisamment contenant peut les laisser livrés à eux-mêmes. Ils tenteront alors de se chercher leurs propres limites par des transgressions répétées ou des conduites à risque¹³³, s'assujettissant ainsi à des formes d'autorité potentiellement destructrices mettant en danger leur intégrité physique et/ou psychique.

On le voit, parler d'autorité à propos des deux conceptions que nous venons d'évoquer n'est qu'un artifice de langage, car ni l'une ni l'autre ne relèvent de l'autorité. L'« autorité » autoritariste est abus de pouvoir, l'« autorité » évacuée (ou transférée) déficit d'exercice d'autorité. L'une comme l'autre se traduisent par l'abandon du lien éducatif au sens où l'entend Mireille Cifali¹³⁴, c'est-à-dire ce qui se crée au-delà d'une relation établie dès le départ. Créer et prendre soin du lien à l'élève, le maintenir quoiqu'il arrive, même si cela est difficile avec certains d'entre eux, tel est selon nous l'enjeu de l'exercice d'une autorité éducative.

5.3. Relations d'autorité éducative...

La relation d'autorité éducative telle que nous la concevons ne désigne pas l'autorité dans la relation d'éducation en général, mais une conception émergente dégagée de l'examen des origines et du sens de l'autorité dans les sciences humaines et sociales. Nous la définissons « comme une relation transitoire articulant l'asymétrie et la symétrie entre un enseignant et un élève, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire et recherche la reconnaissance de celui sur qui elle s'exerce, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi »¹³⁵. Les significations de cette relation comprennent trois dimensions indissociables : *être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité*¹³⁶.

Être l'autorité, c'est l'autorité statutaire (*potestas*) qui relève du pouvoir légal, du fait d'institution, du préalable, de l'ordre du non négociable. Le statut est une condition nécessaire mais non suffisante à l'exercice de l'autorité. Il place son détenteur dans une position asymétrique, d'où il peut poser deux principes non négociables : 1) celui de sa place générationnelle (adulte plus âgé que l'enfant ou le jeune, dépositaire d'une culture à transmettre, garant du respect des interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale : interdit de l'inceste, de meurtre, de parasitage¹³⁷); 2) celui de sa fonction institutionnelle (enseignant remplissant une mission spécifique et distincte de celles d'autres personnels, s'inscrivant dans la mission de l'établissement).

133 Le Breton, D. (2002). *Conduites à risque : des jeux de mort aux jeux de vivre*. Paris : PUF.

134 Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif*. Contre-jour psychanalytique. Paris : PUF.

135 Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante*. Approche clinique. Nîmes : Champ social, p. 34.

136 Obin, J.-P. (2001). *L'école et la question de l'autorité*. Administration et éducation, 1 (89), 31-40.

137 En voici des exemples de formulations dans notre classe lorsque nous pratiquons la pédagogie institutionnelle : interdit d'inceste : « ici, je ne suis l'enseignant d'aucun élève en particulier, mais celui de tous les élèves » ; interdit de meurtre (de violence) : « ici, on échange, mais pas n'importe comment. On est entre êtres humains et on est là pour vivre ensemble » ; interdit de parasitage et fonction institutionnelle : « Ici, c'est une classe. Le professeur enseigne et l'élève apprend ».

Le non négociable se distingue du négociable par le fait qu'il s'applique à l'adulte/enseignant comme à l'enfant, au jeune/éduqué et qu'il ne peut être remis en cause ni par l'un, ni par l'autre. C'est en s'appuyant sur ce non négociable que l'enseignant peut déterminer les situations où il aura à poser un acte – geste ou parole d'autorité¹³⁸ – par lequel il cherchera à arrêter net l'acte transgressif ou la discussion permanente. L'enjeu consiste à demeurer dans un acte d'autorité éducative, acte non autoritariste, mais qui signifie un « non » sans ambiguïté ni remords. Une fois l'acte posé, une reprise éducative est possible dans un temps différé. Elle passe par l'explication de l'acte, l'écoute et le dialogue limités car il ne s'agit pas de tomber dans la justification. Dans une perspective de pédagogie coopérative ou institutionnelle, des échanges peuvent avoir pour but la production de décisions et de règles communes.

Avoir de l'autorité, c'est l'autorité de l'auteur (*auctor*), qui s'autorise et autorise l'autre (*augere*). La personne qui a de l'autorité est d'abord celle qui, par l'acquisition de compétences, de savoirs, conquiert la capacité d'être son propre auteur, c'est-à-dire de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle, à l'autonomie sur sa propre vie dans ses relations aux autres. Être l'auteur de son existence se construit à travers une histoire personnelle qui va développer la confiance suffisante en soi. Cette construction du sujet auteur passe évidemment par d'autres, qui contribuent à renforcer la capacité du sujet à s'autoriser¹³⁹. L'autorité du sujet relève ainsi d'un processus d'autorisation. Elle n'a donc rien de naturel. L'articulation avec l'*augere* (autoriser l'autre) apparaît alors, lorsque l'*auctor* accepte de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, sans être déstabilisé par le moindre de ses agissements en ayant le souci de l'aider à poser des actes lui permettant d'essayer d'être à son tour auteur de lui-même. Ainsi redéfinie, et en référence à la définition que Philippe Meirieu donne de l'éducation – « *une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* »¹⁴⁰ –, nous considérons qu'autorité et éducation sont synonymes.

Faire autorité, c'est la mise en pratique de la relation d'autorité éducative. Celle-ci est avant tout une capacité fonctionnelle – capacité de l'auteur à permettre, à augmenter, à accroître, à créer (*augere*) de l'autorisation chez l'autre. Très concrètement, l'autorité pose la question du « faire », c'est-à-dire des savoirs d'action¹⁴¹, des gestes professionnels¹⁴² que l'enseignant mobilise dans sa pratique de l'autorité, dans une relation avec des éduqués, toujours contextualisée. Ce « faire autorité » s'exerce dans deux domaines : 1) les savoirs en termes de communication : la communication dans

138 Ginet, D. (2004). *Aux racines de l'autorité...* In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 41-56). Aix-Marseille : Université de Provence ; Ginet, D. (2007). *La portée structurante de l'interdit : éléments pour une « clinique » de l'autorité*. Tréma, 27, 47-55 ; Herfray, C. (2005). *Les figures d'autorité*. Ramonville : Erès.

139 Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante*. Approche clinique. Nîmes : Champ social.

140 Meirieu, P. (non daté). *Penser l'éducation et la formation* (pp. 1-7). Site de Philippe Meirieu, en ligne : <http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf>

141 Robbes, B. (2010. Réédition 2020). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF ; Robbes, B. (dir.) (2013). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*. Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques.

142 Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès ; Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF Sciences humaines ; Ria, L. (dir.) (2010). Plateforme de formation en ligne Néopass@ction de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon.

toutes ses dimensions corporelles (verbale et non verbale : regards ; gestes ; position dans l'espace, déplacements et distance...) joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité ; 2) les savoirs en termes de dispositifs pédagogiques et didactiques en classe, d'organisation interne d'établissement.

5.4. ... Et pédagogies coopérative, institutionnelle

L'exercice de relations d'autorité éducative est donc, selon nous, de nature à permettre aux élèves de résister aux formes d'emprises qui peuvent exister dans les relations enseignant-élèves et entre élèves, voire de s'en émanciper. Notre connaissance des pédagogies coopérative et institutionnelle nous a permis d'approfondir **ce qui faisait autorité dans ces pédagogies lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe**. Les analyses des techniques, des outils et des visées que ces pédagogies proposent sont, nous semble-t-il, de nature à éclairer cette question de l'aide à la résistance des élèves aux emprises.

Dans le champ de la transformation des comportements des élèves par la socialisation, nous observons tout d'abord que les institutions – particulièrement le Conseil avec ses rituels, ses rôles, ses fonctions et son organisation – définissent un cadre faisant autorité en soi. De plus, les institutions à travers ce qu'elles produisent (des décisions, des modalités d'organisation...) font aussi autorité. Observons-le par exemple dans une situation racontée par Philippe Jubin¹⁴³, que nous résumons ici. Nous sommes dans une classe de SEGPA au collège, une classe qui regroupe des élèves qui ont des problèmes cognitifs et parfois aussi des problèmes de comportement. Un élève costaud de 3e arrive devant la bibliothèque de la classe, dont une élève, plutôt petite, est responsable. L'élève costaud arrive trop tard. La responsable lui répond que la bibliothèque est fermée. Alors que l'enseignant s'attend à ce que l'élève costaud explose, rien ne se passe. L'élève ronchonne, sans plus. Il retourne à sa place. Les jours et heures d'ouverture de la bibliothèque sont connus de tous, l'élève est arrivé en retard, il devra attendre la semaine suivante pour changer son livre. Ce qui fait autorité dans une telle situation, ce n'est pas l'enseignant. Ce sont les décisions produites par le Conseil : cette fillette est responsable de la bibliothèque. L'élève costaud qui voulait rendre son livre obéit à cette gamine plus jeune, plus petite que lui, alors qu'il aurait pu utiliser la force. La responsable de la bibliothèque, cette institution issue du Conseil qui s'impose à tous fait autorité sans que l'enseignant n'ait à intervenir.

Dans d'autres situations issues de classes coopératives, il est très intéressant d'observer comment des enseignants exercent leur autorité dans une perspective éducative, à travers des postures professionnelles, des gestes, des paroles¹⁴⁴. Ceux-ci s'apparentent à ce qu'écrit Eirick Prairat sur la notion de tact en éducation : le tact, cette « conscience aigüe de ce qui mérite d'être dit ou d'être fait et de la manière dont il faut le dire ou le faire [...] [dans] la situation particulière que l'on est en train de vivre »¹⁴⁵. Avoir la parole

143 Jubin, P. (2019, décembre). « La bibliothèque est fermée ». Cahiers pédagogiques, 557, 22-23.

144 Voir par exemple : Huette, A. (2004). *La jeune fille, le pédagogue et les autres*. In F. Imbert. Enfants en souffrance, élèves en échec (pp. 229-235). ESF ; Triangle à trois voix. In Galand, B. (coord.) (2009). Les sanctions à l'école et ailleurs. Serrer la vis ou changer d'outils ? Bruxelles : éditions couleur livres (Changements pour l'Égalité – mouvement socio-pédagogique), pp. 88-90.

145 Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF, p. 13.

juste au moment opportun, le geste qu'il faut – ni trop ni trop peu – pour que l'élève grandisse, progresse, s'émancipe de toutes les formes d'emprise. Le tact, ce sont ces postures enseignantes qui passent par des paroles, des gestes. Bien sûr, cela peut être aussi des postures d'élèves : cette fillette qui dit « la bibliothèque est fermée »... Elle n'en rajoute pas, elle ne fait pas la morale ni n'entre en conflit avec l'élève costaud. Elle prononce juste ces paroles et elles font autorité. Il y a le contenu des messages, mais il y a aussi la façon de le dire et les postures qui font autorité. L'élève costaud ne peut lui imposer de rapport de force. Grâce à l'institution Conseil qui l'a élue responsable, elle montre comment elle peut s'autoriser à résister à cette forme d'emprise potentielle, ce qui participe de son émancipation.

Un autre élément qui participe de la relation d'autorité, c'est le travail psychique de l'enseignant sur lui-même, pour l'aider à clarifier son rapport au cadre éducatif, au savoir, à l'autorité¹⁴⁶. Parce que toutes nos actions dans une classe ne sont jamais complètement réfléchies ni rationnelles, une part de nous toujours échappe. Travailler sur cette dimension clinique, c'est reconnaître qu'un enseignant peut être emporté à son insu par des phénomènes inconscients, par des colères, par des sentiments excessifs qui le traversent et qui parfois ont des conséquences sur ce qu'il fait, sur ce qu'il dit. Le travail de l'enseignant sur lui-même, généralement dans des groupes d'analyse de pratiques, est donc très important.

Dans le *champ des situations d'enseignement-apprentissage*, il y a là aussi des éléments à prendre en compte. Les projets coopératifs, par exemple, font aussi autorité. Une année dans notre classe de CE1, nous avons un élève qui n'écrivait bien que lorsqu'il écrivait à son correspondant individuel. C'est la correspondance scolaire – technique pédagogique inventée par Célestin Freinet – qui faisait autorité ici. Grâce à la correspondance individuelle, nous avons pu nous rendre compte que cet élève était capable d'écrire très correctement, sans erreur et avec soin.

Des projets pédagogiques collectifs peuvent ainsi faire autorité sans que l'enseignant n'ait à intervenir, sauf au départ dans leur mise en place. On se rapproche ici de la notion d'autorité didactique, qu'Alain Marchive définit comme « capacité de l'enseignant à obtenir la confiance et l'engagement de l'élève d'une part, à organiser et à faire vivre les situations d'enseignement d'autre part »¹⁴⁷, du processus de dévolution, lorsque « l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert »¹⁴⁸ ou encore de la théorie de l'action conjointe : l'enseignant ne l'emporte que si l'élève mobilise « *de son propre mouvement, proprio motu* »¹⁴⁹ les stratégies adéquates lui permettant de s'appropriier le savoir visé en résolvant le problème

146 Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social.

147 Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 114.

148 Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 303.

149 Sensevy, G. (2007). *Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique*. In G. Sensevy, A. Mercier (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Presses Universitaires de Rennes, p. 20.

proposé. Deux chercheuses québécoises, Mélanie Dumouchel et Catherine Lanaris¹⁵⁰, expliquent comment, dans les pédagogies coopératives, le partage des pouvoirs entre l'enseignant et l'élève est repensé à travers le processus de dévolution et le processus de responsabilisation.

On pourrait encore parler du champ de l'organisation du travail scolaire dans les pédagogies Freinet et institutionnelle. L'alternance entre le travail individuel, l'aide, l'entraide, le tutorat, le travail de groupe – ce qu'explique Sylvain Connac¹⁵¹ – mais aussi les ceintures, les plans de travail viennent faire autorité en découpant et en articulant le travail dans le temps et l'espace. Il y a des complémentarités entre ces temps et ces espaces qui alternent, ces façons différentes de travailler.

Il y a enfin le champ de l'autorisation, que Martine Boncourt reprend comme un principe fondamental de la pédagogie Freinet, définie comme la « posture de l'élève qui s'autorise, c'est-à-dire qui "se vit comme auteur de ces tâches, co-auteur de ses propres processus d'apprentissage, et coauteur du milieu lui-même, comme processus coopératif" »¹⁵². Quand on permet à l'enfant d'être auteur, l'enfant qui se vit auteur de ce qu'il fait, de ce qu'il est, de ce qu'il pense et aussi du milieu dans lequel il évolue. C'est aussi comme cela que l'autorité passe de l'enseignant aux élèves et entre élèves, en permettant à chacun de résister aux formes d'emprises qui peuvent exister dans ses relations avec les autres et de s'émanciper.

150 Dumouchel, M., & Lanaris, C. (2019). *Responsabilisation et dévolution : même combat*. Éducation & Formation, (e-312), 81–91. [en ligne]. <http://revueeducationformation.be/> ; Dumouchel, M., & Lanaris, C. (2022). *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : Vers un enseignement cohérent*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

151 Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Réseau Canopé.

152 Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. Paris : ESF, p. 42.

SYNTHÈSES CONCLUSIVES ET NEUF PISTES D'ACTION POUR PERMETTRE AUX ÉLÈVES DE RÉSISTER AUX EMPRISES

Anne Leraille , Marie Tamarelle, Maridjo Graner, François Soulard , Brigitte Liatard, Nadine Gaudin, Olivier Sorel, Daniel Favre et Bruno Robbes

Les différents apports de ce dossier mettent en lumière des aspects complémentaires du phénomène de l'emprise permettant peut-être de mieux cerner sa complexité.

Le pire dans ce cas serait de n'apporter que des solutions simples à appliquer partout et dans toutes les situations et nous espérons que ceux qui ont la charge d'éducation et d'enseignement sauront utiliser ce dossier et les diverses pistes qu'il propose pour élaborer les réponses les mieux appropriées aux problèmes locaux et singuliers qu'ils pourraient rencontrer.

1 - Les deux témoignages de personnels soignants de l'éducation nationale se complètent, **Anne Leraille** souligne combien l'éclatement des compétences psychosociales en domaines disjoints cognitif, social et émotionnel peut s'opposer au développement de compétences impliquant leur synergie pour devenir un véritable savoir être. L'approche comportementaliste, qui pour être validée demande d'avoir repéré et identifié des observables comportementaux univoques, ne peut que très peu s'appliquer pour valider une formation d'élèves ou d'adultes ayant comme visée le développement des compétences psychosociales. Le choix d'organismes pour « développer de manière probante des CPS » doit donc faire la preuve que le comportement visé et obtenu correspond bien à une CPS développant l'« empowerment » des élèves et non un effet de dressage ou de conditionnement obtenu par des renforcements positifs ou négatifs (carottes ou bâtons). Si on prend par exemple l'augmentation de l'usage de préservatifs à la suite d'une formation, ce n'est pas la même chose si ce comportement est obtenu par la peur, par des représentations dogmatiques, ou s'il résulte d'une prise de conscience responsabilisante visant à prendre soin des autres et de soi. Notre expérience de chercheur nous a montré qu'il était très difficile et très long d'arriver à mesurer des augmentations à long terme de scores d'empathie, distinguée de la contagion émotionnelle ou des productions verbales traduisant une plus grande mobilisation de l'assertivité et de la pensée non dogmatique et critique¹⁵³.

153 Favre D. & Joly J. (2001). *Évaluation des postures cognitives et épistémiques associées aux modes de traitement*

Inversement des associations nombreuses en France dont les valeurs visent depuis plusieurs décennies l'émancipation des élèves (deux exemples sont donnés dans ce dossier) constituent des ressources essentielles pour le développement des CPS dans notre pays et pour permettre à l'École de changer de cap.

Première piste : faire fond sur les ressources existantes constituées par des associations dont l'ancienneté, les valeurs et les témoignages attestent que le développement des CPS qu'elles proposent a bien pour visée l'émancipation des élèves et non leur simple adaptation au système éducatif existant.

2 - Changer de cap est bien la difficulté que soulève **Marie Tamarelle-Verhaeghe** en pointant l'omniprésence du « contrôle » dans le système éducatif français. Comme on vient de le voir avec le choix de « contrôler » qui sera autorisé ou pas à développer les CPS en France, cette obsession se retrouve dans le « contrôle continu » de la production des élèves mais aussi dans la manière de considérer leurs corps. On fait trop sentir aux élèves que seuls les aspects cognitifs sont importants, les besoins du corps et le désir semblent ignorés. Je me rappelle la réaction outrée d'un chercheur canadien que j'avais invité pour un congé sabbatique quand son fils en CM2 lui a rapporté qu'il était obligé de demander humblement, en levant la main et devant tout le monde, l'autorisation pour aller uriner. Ce qui m'a choqué personnellement c'est que tellement habitué, cela ne me choquait plus ! « Une autorité qui méconnaît le bien-être et la santé de ceux qui lui sont confiés, quand elle ne va pas à son encontre, contribue-t-elle à les rendre plus libres et plus responsables ? » Ce serait peut-être constructif de voir comment au Canada le corps des élèves est pris en compte par le système éducatif.

Deuxième piste : Permettre aux élèves de résister à l'emprise c'est d'abord prendre en compte la pleine dimension de ce qu'ils sont, de leurs besoins.

Permettre aux élèves de résister à l'emprise c'est leur permettre d'être des acteurs responsables de leur propre devenir en étant attentifs à leurs besoins et à ce qu'ils peuvent en dire. C'est leur permettre tout autant d'être des acteurs en responsabilité pour la communauté dans laquelle ils évoluent. Pour cela ils ont besoin que des adultes leur fassent confiance et leur délèguent des missions concrètes pour le bien d'autrui dans les établissements scolaires.

3 - Il est important également de distinguer l'influence et l'emprise. **Maridjo Graner** montre bien que l'influence est incontournable, les humains sont des êtres sociaux qui ne cessent de s'inter-influencer, sans influence pas d'éducation. L'adulte en tant qu'exemple oriente cette éducation mais il y a une limite où cette influence devient une manipulation, une emprise sur l'autre. L'empriseur se croit libre et fort quand il réussit à obtenir sans la force brutale la soumission d'autrui mais il s'enferme dans une boucle dialogique où l'un comme l'autre tourne le dos à son « désir essentiel » (Diel) ou à sa « motivation d'innovation » (Favre), bref à son destin de « Sujet ». Le manque d'estime personnelle, le manque d'amour (motivation de sécurisation selon Favre) prédispose à consentir d'être une « chose », c'est la dernière, mais non la moindre, possibilité offerte

dogmatique et non-dogmatique des informations – application à l'étude de la violence et de l'échec scolaires, Revue Psychologie et Psychométrie, 22 : 3-4, 115-151.

par notre cerveau d'avoir du plaisir (fausse motivation pour Diel ou motivation d'addiction pour Favre). L'harceleur est tout aussi prisonnier de ce type de plaisir car il dépend addictivement que celui ou celle qui est sous son emprise le reste pour se sentir tout-puissant. Une pensée et un langage dogmatiques et simplifiants vont favoriser l'emprise en mettant à distance tout esprit critique.

Troisième piste : pour permettre de sentir ou ressentir affectivement la bascule de l'influence vers l'emprise, il est indispensable de bien se connaître, c'est un objectif explicite du développement des CPS et c'est aussi l'ouverture vers la liberté. Cette connaissance de soi doit s'accompagner d'un entraînement à la pensée critique afin de pouvoir reconnaître ce qui relève des influences et d'identifier les emprises. Si l'incitation à bien se connaître est récente et associée au développement des CPS, participer au développement de l'esprit critique fait partie explicitement des missions officielles des enseignants depuis mai 1997.

4 - En prenant un recul historique et géopolitique avec **François Soulard**, il devient possible de comprendre que la « paix » qui a succédé à la seconde guerre mondiale masque une autre forme de guerre... que la France (entre autres) est peut-être en train de perdre ! Cette guerre est insidieuse, véhiculée par des canaux très différents utilisant les derniers travaux des sciences comportementalistes (cf. théorie du *nudge*) pour influencer dans le sens de manipuler les citoyens, de les diviser, les priver de volonté collective en rendant acceptable la dépendance dans les domaines « militaires, politiques, économiques ou encore cognitifs et psychologiques ». Cette guerre d'un nouveau genre va toucher les valeurs et le système éducatif en opposant le constructivisme (la construction des savoirs par les élèves) à la transmission classique des contenus, des concepts et des mots. Ce qui d'ailleurs participe au recul spectaculaire des élèves français aux évaluations internationales PISA. Pour illustrer ce point, mardi 12 décembre 2023 sur France Culture j'ai entendu un enseignant relater son expérience où il cherchait à expliquer le sens et le rôle des métaphores en donnant un exemple : « *je suis à l'automne de ma vie* », il a obtenu d'abord un long silence de la part des élèves, puis une jeune fille s'est risquée à demander : « *automne c'est pas une saison ?* ». Une nation dont les membres disposent d'aussi peu de ressources cognitives, englués dans un relativisme des valeurs les privant de repères, ne peut que faiblement résister aux emprises consuméristes et idéologiques.

Quatrième piste : tout d'abord accepter sans délai de voir, même si c'est inconfortable, que nous sommes en guerre, une guerre non conventionnelle mais qui nous affaiblit, nous divise, nous coupe de nos racines et de nos valeurs. Pour ne pas la perdre complètement cela demande de pouvoir détecter les emprises quelle qu'en soit l'origine. On peut prier en demandant à une instance supérieure de nous préserver de nos amis sachant que de nos ennemis nous nous en chargeons directement mais quand la cible sont les enfants alors il faut agir sans tarder pour ne pas les laisser devenir des « consommateurs compulsifs » ! Il faut pour cela les outiller cognitivement, leur transmettre les savoirs et les codes essentiels en stimulant le désir d'apprendre (motivation d'innovation) pour pouvoir ensuite contribuer à développer leur esprit critique. L'enseignant qui a développé ses compétences psychosociales devient alors celui qui donne l'exemple et donne envie de grandir. C'est lui qui doit être formé en

priorité.

Au tout constructivisme pourrait succéder le « *problem based learning* » (apprentissage par résolution de problèmes)¹⁵⁴, à condition bien sûr de ne pas étouffer la motivation d'innovation par des contrôles intempestifs. Je manque sans doute d'imagination mais je ne vois pas bien comment le recours à l'Intelligence Artificielle¹⁵⁵, qui amplifie le conformisme, peut remplacer l'Humain dans cette tâche.

5 - Le regard psychanalytique porté sur l'emprise par **Danièle Epstein** met en évidence les dégâts en profondeur que la pratique de l'emprise peut provoquer chez les jeunes. C'est leur développement psychique qui est entravé par cette ingérence d'origine extérieure qui colonise l'intime et l'imaginaire. Véhiculés par les médias au service d'une idéologie néo-libérale, la pulsion à consommer, à jouir immédiatement et sans limite, détourne les jeunes des apprentissages et de la capacité à penser, « *c'est dans le vide de la pensée que s'inscrit le mal* »¹⁵⁶. Cela s'est produit progressivement, de manière scientifiquement organisée, à travers le choix des mots ou des narratifs, un peu comme la « novlangue » qui bloque le cerveau : « *La guerre, c'est la paix* », « *La liberté, c'est l'esclavage* », « *L'ignorance, c'est la force* » (Orwell, G., 1949, in « 1984 »). Peu à peu, comme l'emprise procure également une forme de plaisir à ceux qui en sont victimes, le consentement des victimes est obtenu. Le développement du numérique, va amplifier cette « propagande » ou « manipulation de masse » par son imposition dans tous les aspects de notre vie sociale. Chacun d'entre nous peut ainsi devenir vecteur d'emprises à son insu !

Cinquième piste : Réduire la part du numérique dans nos vies et privilégier la relation interindividuelle et en présentiel. Une boutade dans les années dominées par la peur du COVID : « *Que faites-vous pour ne plus avoir peur ? Réponse : j'éteins la TV !* ». D'où cette proposition de remplacer les écrans en solitaire, par des relations vraies, des lectures de contes, des jeux de société, des débats sur des sujets divers. Réserveons au numérique une place plus réduite, ni source de distraction, ni anxiolytique !

Pour anti-doter la perversité du système qui manipule les emprises et ses contenus, perversité qui peut se traduire par : « je connais la Loi mais cela ne me concerne pas », alors incarnons des adultes sains et des autorités congruentes qui peuvent présenter la Loi et lui obéir.

La loi et les interdits jouent un rôle structurant et séparateur dans les situations

154 Cette pédagogie permet de construire à partir des erreurs des élèves des problèmes à résoudre collectivement, résolutions qui permettent l'appropriation du concept objet de l'enseignement. Les groupes de résolution ne sont pas des groupes de niveau (délétères de l'estime de soi), mais des groupes éphémères qui utilisent l'hétérogénéité de la classe et avec le temps amène tous les élèves à fonctionner ensemble. (cf. Favre, 2010 chapitre 17 et Favre 2020 clés n° 10 & 14.

155 « *Tous les élèves entrant au lycée seront désormais accompagnés, à la maison, d'un outil d'IA de remédiation ou d'approfondissement en français et en mathématiques. Ce logiciel souverain, construit avec des chercheurs et des enseignants, propriété du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, sera mis gratuitement à disposition de 200 000 élèves de 2nde dès les prochains mois, avant d'être généralisé à l'ensemble des élèves de 2nde à partir de septembre prochain. La France sera ainsi le premier pays au monde à généraliser à l'ensemble d'une classe d'âge un outil d'élévation du niveau fondé sur l'intelligence artificielle.* » Lettre aux enseignants, 5 déc. 2023 10:51, GABRIEL ATTAL information-ministre@education.gouv.fr

156 Arendt. H. (1951). *Les origines du totalitarisme*, Tome 3 : Le système totalitaire, ed Gallimard

symbiotiques comme dans l'emprise où nous n'existons pas comme des sujets. Cela implique ainsi que l'exprime Danièle Epstein : « *l'adolescent ne doit pas être mis en position d'objet passif de la justice, mais de sujet actif de son histoire, qu'il se sache partie prenante de son devenir. Sa rage de vivre fera le reste* » !

6 – Tel qu'en témoignent **Nadine Gaudin, Odile Delanchy, Isabelle Haigneré & Olivier Sorel**, la discipline positive correspond à un ensemble de pratiques, certaines originales et certaines communes à d'autres approches visant à donner aux enseignants, et par là à leurs élèves, des moyens pour s'autoréguler. Le fonctionnement des lobes frontaux en interaction (inhibitrice ou facilitatrice) avec celui du cerveau affectif et émotionnel est clairement abordé dans le développement des CPS.

Les témoignages convergent pour montrer que les élèves trouvent un intérêt pour des pratiques qui leur permettent de s'autoréguler et ainsi de gagner en autonomie en pouvant, par exemple, résister à l'emprise de la colère mais aussi aux insultes.

Les témoignages, en général, ne sont pas des preuves telles que retenues par la science behavioriste qui ne peut pas méthodologiquement mesurer l'émancipation d'un sujet car cela relève d'une épistémologie de la complexité. L'approche comportementaliste n'est donc pas suffisante pour rendre compte, ou non, de l'émancipation des élèves et les meilleurs experts pour en parler aujourd'hui ce sont leurs enseignants eux-mêmes, surtout quand ils ont développé leur CPS. L'encouragement revient à prendre soin de l'Être en chaque élève, ce n'est en rien une super carotte behavioriste !

Sixième piste : il est urgent de repérer les formations existantes, partageant des points communs avec « la discipline positive », qui expliquent avec des applications concrètes le fonctionnement complexe du cerveau, en particulier celui de la dyade « cognition vs émotion », ce couple inséparable que l'emprise cherche à séparer (cf. le corbeau « flatté » voit ses capacités d'empathie réduites à zéro et devient « aveugle » aux intentions du renard). C'est de l'existence de ce couple fonctionnel qu'une attitude réflexive est possible. Ici, ce sera sentir ce que l'on pense, penser ce que l'on ressent, sans cette réflexivité, pas d'esprit critique possible. Ces formations aux CPS, une fois repérées, doivent intervenir dès la formation initiale. Car il est indispensable comme cela a été rapporté que les enseignants incarnent des modèles d'adultes ayant développé leurs propres CPS afin d'éviter la dissonance entre discours verbalisé, (on explique aux élèves ce que sont les CPS) et signaux non verbaux (on ne les incarne pas).

7 – Devenir des Médiateurs, selon **Brigitte Liatard**, c'est prendre du pouvoir sur ses actes, exister comme des sujets en assumant ce que l'on ressent, en prenant un rôle actif dans la vie de l'établissement en se mettant au service d'un bien commun : des relations interindividuelles pacifiées. Cette proposition attire les élèves manifestement. Elle répond à un besoin profond de se sentir important, d'avoir une responsabilité et la liberté qui va avec. Cela permet d'investir le langage, « *les mots c'est génial, c'est puissant, un bon langage attire moins la haine* » a dit un élève, le langage permet de sortir de la cage où s'enferment celui qui domine et celui se soumet, il permet de confronter l'autre ou les autres avec l'effet qu'ont eu sur soi leurs comportements (paroles, actes...) sans affaiblir ni juger. Comme dans la « discipline positive », la visée est

bien l'avènement de sujets, et le développement des CPS, message JE, pensée critique, apprendre à dire NON, vont bien dans ce sens.

Septième piste : l'émancipation implique de pouvoir s'autoriser à exister avec toutes ses dimensions cognitives, affectives, sociales, spirituelles... cette liberté va avec le respect des autres et une demande, celle d'être également respecté. Cela implique de pouvoir canaliser l'agressivité (*motivation de sécurisation*) et d'investir le langage pour créer les conditions de cette vie ensemble avec d'inévitables conflits mais sans la violence (*motivation d'addiction* associée au besoin de rendre l'autre faible pour se sentir fort), c'est le rôle des médiateurs. La pratique de la médiation par les pairs prépare ces jeunes à devenir des citoyens acteurs et responsables, préfigurant ainsi une société plus juste et plus solidaire.

Cette pacification des relations peut devenir très contagieuse dans un établissement mais cela implique que les adultes aient reçu préalablement cette formation et que là encore ils puissent donner l'exemple en faisant des messages JE, en ayant du pouvoir sur leurs actes, en incarnant des adultes qui peuvent dire NON et donc n'ayant pas besoin de la soumission des élèves à leur égard.

8 – Les CPS, dans une approche neurologique comme celle de **Daniel Favre**, constituent les facettes d'une même réalité biologique : la dyade cognition vs émotion. La capacité à s'autoréguler existe potentiellement en nous, il ne manque plus qu'une « pédagogie des lobes frontaux », (qui constituent notre cabine de pilotage) pour que l'éducation développe nos CPS dès le départ en nous invitant à nous installer dans cette cabine et à expérimenter la liberté et la responsabilité (cf. pistes 6 et 7 par exemple).

Devenir attentif à l'intensité de nos émotions est une étape qui généralement fait partie des entraînements aux CPS, sentir en soi par exemple que la colère monte, dès le début, permet d'avoir ensuite le choix de la laisser s'exprimer ou de la réfréner.

Ceci correspond à un premier niveau de liberté mais il en existe un second qui est de pouvoir rester en contact avec différents types de motivation dont certains sont complémentaires et d'autres antagonistes, d'où la complexité de l'être humain. Ce contact conscient avec trois systèmes de motivation devient une parade contre les emprises, le Sujet sent dans ce cas où l'emprise le « touche » et le renard n'a aucune chance de passer inaperçu.

Huitième piste : l'éducation doit donner les moyens de bien se connaître et ici c'est faire en sorte que chacun puisse avoir appris à identifier sa motivation de sécurisation (son besoin d'être aimé, accepté sans condition, de se sentir important), sa motivation d'innovation (son envie d'explorer, d'apprendre, d'autonomie, de rencontres transformatives) mais aussi sa motivation d'addiction qui s'oppose à ce mouvement de vie en le bloquant dans des conduites répétitives (se traduisant par toujours plus, tout de suite et moi d'abord). Accepter cette part de nous-mêmes « moins reluisante » que les deux autres, constitue la première étape et va avec la prise en compte consciente des deux autres.

L'estime de soi et la liberté vont résulter de notre capacité à être pilote et à ne pas

consentir forcément à tout ce vers quoi nous pousse notre motivation d'addiction.

C'est un apprentissage qui peut prendre toute une vie !

Mais il y a un bon côté dans la motivation d'addiction : c'est elle, en effet, la cible préférée des empriseurs de tout bord (publicité, idéologies, sectes...) dès qu'elle devient un peu consciente en chacun, elle fonctionne comme une antenne : « *tiens, tiens, il y a un renard en approche, (d'où liberté possible) je me laisse faire ou je dis : NON !* »

Résister aux emprises demande donc d'avoir les mots et l'entraînement pour penser avec précision et avec conscience ce que l'on ressent et cela devrait faire partie des objectifs du développement des CPS (cf. tableau fin chapitre Favre).

9 - **Bruno Robbes** dans son analyse historique, socio psychologique et pédagogique de la relation enseignant-enseigné montre à quel point la confusion peut être grande entre influence et emprise. « *Avec la disparition des figures traditionnelles d'autorité, de nouvelles modalités de soumission apparaissent* ». Le management néo-libéral tout comme l'évolution de la représentation de l'enfant, l'ignorance du rôle structurant d'une certaine frustration (la frustration qui fait grandir c'est celle qui contient et limite la motivation d'addiction, ce n'est pas celle qui fait réagir désagréablement la motivation de sécurisation), contribuent à laisser deux formes d'autorité antagonistes à l'œuvre dans nos écoles. L'une cherche à obtenir de la part des élèves, mis en position d'objets, une soumission par la peur, le contrôle ou la séduction et l'autre vise à leur donner les moyens de résister aux emprises en leur permettant de devenir auteurs de leur vie, des sujets. Pour cela ils devront et auront envie de fournir des efforts pour apprendre (en motivation d'innovation sans le recours aux carottes et au bâton qui les replaceraient en position d'objets).

Neuvième piste d'action : il est urgentissime que la formation initiale des enseignants et le développement des CPS abordent la relation d'autorité pour la décontaminer de la « domination-soumission ». Permettre à un enseignant, débutant ou pas, de réaliser qu'il peut avoir besoin en motivation d'addiction de la soumission des élèves pour se sentir en sécurité constitue un passage obligé pour lui permettre d'incarner cet adulte plausible au service de la Loi que les élèves attendent plus ou moins consciemment depuis longtemps. Trois enquêtes réalisées à 20 ans d'intervalle permettent d'établir un cahier des charges, élaboré par les adolescents, de l'autorité éducative et de l'adulte « plausible » qu'ils attendent (Favre, 2019, chapitre 16). Un exemple pour incarner la Loi : fermer « pronote » du vendredi 17 heures au lundi 8 heures, un employeur serait aux Prud'hommes s'il relançait ses employés pour leur donner du travail supplémentaire le week-end.

La situation actuelle où ces deux types d'autorité antagonistes sont mélangés devrait être écourtée car elle prédispose à accepter l'emprise dès le plus jeune âge avec les conséquences que cela peut avoir à l'âge adulte.

Il faut donc que les Ministres concernés qui veulent depuis Mai 68 « restaurer l'autorité à l'école » puissent expliciter ce qu'ils veulent : si c'est rétablir une époque où les jeunes avaient peur de l'adulte ou si c'est instaurer une autorité donnant la possibilité de

devenir des sujets libres et responsables n'ayant plus besoin de soumettre les autres.

En **conclusion**, nous pouvons confirmer que, effectivement nous sommes en guerre mais pas contre des virus naturels avec qui nous co-évoluons biologiquement depuis des millions d'années...¹⁵⁷

« Dans le monde qui se dessine, l'information warfare, et le cognitive warfare, objet de cette réunion scientifique, vont probablement devenir des modes d'action permanents, se suffisant à eux-mêmes, pour obtenir dans la durée un état final recherché : la déstabilisation d'un leader politique, d'une force ennemie, d'un pays, ... ou d'une Alliance. Le cognitive warfare est la forme la plus aboutie, à ce jour, de manipulation permettant d'influer sur le comportement d'un individu ou d'un groupe d'individus, avec le but d'en tirer un avantage tactique ou stratégique. Dans ce domaine d'action, le cerveau humain devient le théâtre d'opérations. L'objectif est d'agir non seulement sur ce que pensent les individus-cibles, mais aussi sur la façon dont ils pensent, et en fin de compte, dont ils agissent. Le cognitive warfare est nécessairement associé à d'autres formes et domaines d'action pour atteindre le ou les cerveaux-cibles, tels le cyber warfare et l'information warfare. »

Première réunion scientifique : Cognitive Warfare, Bordeaux 21 juin 2021¹⁵⁸

Notre ennemi commun ce sont les emprises, dont nous pouvons déceler les stratégies à tous les niveaux de la vie sociale, interpersonnelle comme entre États, l'École ne peut pas être épargnée mais le développement des CPS peut nous donner l'entraînement nécessaire pour leur résister...

Et c'est possible, nous avons les ressources collectives pour le faire mais ce sera plus facile et plus rapide si ceux qui ont la charge de l'éducation tombent d'accord pour mettre explicitement le développement des CPS au service de l'émancipation des élèves futurs adultes et citoyens en donnant l'exemple d'adultes plausibles ayant eux-mêmes développé leurs CPS.

Ceux, qui dans ce cas, auront appris à l'École ou ailleurs à *penser ce qu'ils sentent et à ressentir ce qu'ils pensent* pourront résister aux emprises aussi facilement que l'on repère l'intention du renard dans la fable.

L'emprise se révèle ainsi un adversaire qui en s'opposant à la prise en main de notre

157 8% de notre ADN a pour origine des infections virales qui nous ont donné, entre autres, la possibilité pour les femmes de développer un placenta, ceci ne s'applique que pour des virus d'origine naturels c.a.d. non soumis à des « gains de fonctions » à des fins guerrières, cf. Favre, D. (2021). *Reconnecter l'École avec le Vivant — 10 pratiques pédagogiques à changer pour un nouveau paradigme*, Paris : Dunod. Chapitre 1 : « réunir émotion et raison »..

158 *La guerre cognitive* : Avant-propos par Philippe Montocchio, directeur adjoint du Collaboration Support Office (CSO) de l'Organisation pour la Science et la Technologie (STO) de l'OTAN. Bernard Claverie; Baptiste Prébot; François du Cluzel. *Cognitive Warfare, La guerre cognitive*, NATO Collaboration Support Office, pp.VII-VIII, 2021, 978-98-837-2368-4. ([hal-03425401](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03425401))

destin personnel et collectif, en nous bloquant dans une position d'objet, contraint le sujet potentiel en nous, s'il veut exister, à se manifester avec toute sa créativité. *In fine* résister à l'emprise va nous contraindre à faire le choix conscient de grandir, de mûrir affectivement, et ainsi de rendre possible, hors des emprises, des échanges entre individus-sujets fondés sur la réciprocité.

Ce dossier ne débouche donc pas sur une incitation à crier haro sur les « renards » de tous bords mais invite à trouver en chacun de nous les ressources, comme notre système immunologique le fait déjà pour les virus et les bactéries dangereux, pour que connectés avec nous-mêmes nous cessions d'être manipulables à notre insu.

Paolo Freire l'avait bien pressenti : « *Seuls les opprimés en se libérant peuvent aussi libérer leurs oppresseurs (c.a.d. les renards bien sûr !)* ».