

SITUATIONS SCOLAIRES

par Catherine LEHMAN

CAEN

L'origine de ce travail est purement anecdotique. Je surveillais un devoir écrit de quatre heures et tout en regardant distraitemment mes élèves, je me résumais intérieurement ce que je pensais de quelques-uns; sorte de bilan assez flou de quelques mois de travail. Comme je n'avais rien d'autre à faire, j'eus soudain envie de faire un portrait de celui qui me posait le plus de problèmes, mon "cancre", celui que j'avais fini par surnommer intérieurement "Duduche". Je me suis vite prise au jeu et fus surprise de ce que j'étais amenée à faire; au-delà de l'individu avec sa personnalité particulière, au-delà de l'impression première, je retrouvais les problèmes les plus généraux de l'école, les questions qui ne sont en général analysées que dans le cadre de la sociologie de l'éducation mais qui trouvaient peut-être ici une autre portée pour être lues dans une situation concrète. C'est pourquoi je décidai de poursuivre l'expérience et d'essayer de faire un travail comparable sur un certain nombre d'élèves représentatifs d'une Terminale A, et de faire ainsi le plus complètement possible le tour des problèmes spécifiques de cette section.

La "méthode" ou, plus modestement, l'approche que j'ai suivie est "phénoménologique": elle consiste à partir du concret le plus intuitif et le plus subjectif: dégager des significations dans leur apparition concrète. Je vois un élève, je résume ce que je sais de lui, j'essaie de rester le plus fidèle possible aux rapports réels que j'ai avec lui dans le cadre de la classe, à la manière dont je l'ai perçu et identifié. Dans un deuxième temps j'essaie, en m'aidant soit du témoignage de l'élève lui-même, soit des livrets ou des collègues, de m'informer sur sa carrière scolaire, enfin j'essaie à partir de là de cerner et d'approfondir les questions générales que son comportement soulève.

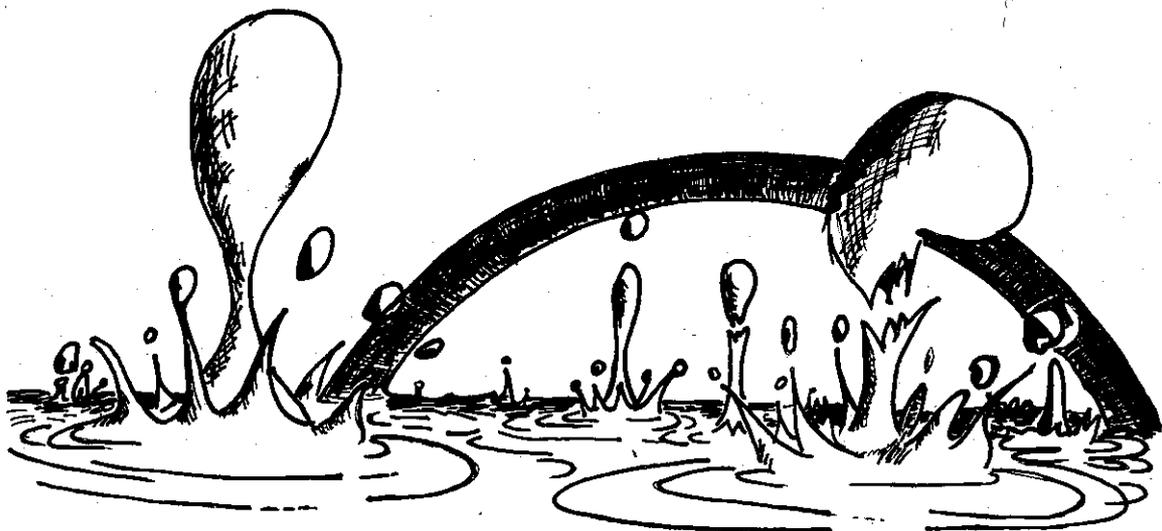
Comme on pourra le voir, le principe qui préside à mes interprétations, c'est que le comportement des élèves ne peut s'expliquer par leurs "caractères" ou

leurs "tendances" individuelles. Ce sont autant de réponses à l'institution et elles peuvent nous faire prendre conscience de son poids et de son efficacité. Plus précisément, je recherche à discerner dans chaque cas l'action spécifique de l'école sur des personnalités distinctes par leur histoire personnelle, leur milieu, leur sensibilité. Je pense qu'il faut trouver un équilibre entre deux positions extrêmes:

- l'attitude que je qualifierais grossièrement de "psychopédagogique" et qui consisterait à réduire les problèmes scolaires à des problèmes purement psychologiques, et qui attendrait tout d'une meilleure compréhension des personnes;
- l'attitude "sociologique" qui évacue l'individu pour envisager le fonctionnement très global de l'école dans la société contemporaine. Ceci répond à un besoin que tout professeur peut ressentir. La compréhension du "fonctionnement" de l'institution scolaire pourrait nous amener à une sorte de fatalisme, les individus étant, en tant que tels, sans prises sur la réalité sociale globale.

Ce travail a eu pour moi un effet positif, et même si c'était le seul, il suffirait à le justifier. Trop souvent l'impuissance dans laquelle nous nous retrouvons face à certaines classes ou certains élèves se traduit par de la violence. Nous nous réfugions soit dans les condamnations sommaires ("il est paresseux", "insolent", "il ne s'intéresse à rien", "le niveau baisse", "de mon temps",, "les jeunes", ...etc...) soit dans le désespoir (cf. le nombre de dépressions nerveuses dans notre profession); soit dans une sorte de désintéressement progressif de notre métier.

Je crois qu'on ne peut s'en libérer qu'en comprenant simultanément qu'il y a dans l'école des données sur lesquelles les individus sont sans prise et qu'il ne faut pas voir des "responsabilités" là où il n'y a que des "effets": le "ras le bol" ou l'absentéisme sont des comportements sociaux qu'il serait absurde d'imputer aux seuls défauts des individus ou à la perversité morale de la jeunesse actuelle. Mais aussi que nous avons devant nous des personnes répondant chacune d'une manière propre à leur situation scolaire.



A

A. semble au premier abord le type même de l'élève prédéterminé à la réussite scolaire: une famille aisée et cultivée, des conditions de travail exceptionnelles: il dispose d'une chambre individuelle, d'une bibliothèque familiale, d'un environnement culturel riche et varié. Il aime lire et écrit avec aisance, voire "élégance". Il voyage, pratique brillamment le tennis de table, s'intéresse à l'actualité. Il est grand, raffiné, beau garçon. C'est un "littéraire", c'est-à-dire qu'il a décidé depuis quelques années déjà de ne plus rien comprendre aux mathématiques et de voir dans ce refus le signe d'une certaine "classe". Il est latiniste; les deux langues vivantes choisies sont anglais et allemand. Trait assez significatif, il aurait personnellement souhaité apprendre l'italien, ayant de la famille en Italie, mais on lui a refusé cette option, l'allemand étant le domaine réservé des élèves "forts" comme lui. De ce fait, il a toujours refusé de prononcer un seul mot en cette langue. En dépit de ses lacunes, A fait partie de ces élèves dont les statistiques nous disent qu'ils passent le baccalauréat du premier coup et sans aucun problème. Pourtant, dès le milieu du deuxième trimestre, A est dans un état dépressif grave: "il va échouer, tout arrêter, il n'a jamais rien fait, ne sait rien". Ses crises d'anxiété le paralysent complètement: il dit ne plus pouvoir s'asseoir à un bureau, être incapable d'"organiser son travail". Il prend soudain conscience de l'ampleur du désastre en mathématiques et en allemand, il se voit condamné à un échec infamant. Il n'en dort plus et semble perpétuellement au bord des larmes. Ses parents ont recours aux calmants et envisagent le recours à un psychiatre. Le Baccalauréat maintenant proche semble cristalliser toutes ses inquiétudes personnelles et devenir une remise en cause globale de ce qu'il est, de ce qu'il sent, de ce qu'il peut faire. La dépréciation de soi manifeste très clairement ce qu'il croit devoir être. Il n'y a de réussite que brillante, Normale Sup, Prix Goncourt, E.N.A., Ecole de Rome, ... En cas d'échec, il ne se voit pas chômeur mais berger ou gardien de phare.

Une telle conduite paraît relever d'abord de la psychologie, voire, effectivement, de la psychiatrie. Immature sentimentalement, il entretient avec sa mère des relations très infantiles, ce qui pourrait expliquer son attitude: il se sait admiré et choyé, il faut prévenir la déception en rendant son échec pathétique. Il veut prouver qu'il ne "peut pas" et retrouver par là le même amour et la même sollicitude que s'il réussissait. Pourtant le drame qu'il vit vient aussi d'une certaine relation à l'école et à la culture. La grande bourgeoisie française est déchirée entre son "humanisme" traditionnel et la montée des nouvelles valeurs économiques et sociales. Le latin, encore étudié, n'est plus la garantie de la réussite. "Les qualités d'expression", "la finesse psychologique", la proximité avec les grands auteurs sont appréciées et transmises, mais se vendent de plus en plus mal. La relation

à la culture est donc ambiguë; on croit l'aimer pour les "valeurs spirituelles" qu'elle développe mais on attend aussi qu'elle distingue matériellement et socialement. Le littéraire, même brillant, se voit progressivement déclassé. Lorsqu'il appartient à un milieu riche, il sera voué soit à dérogation (finir M.A. ou "prof. certifié"), soit au parasitisme. A aura le difficile privilège d'hériter d'un grand-père notaire ! Il refuse de "traîner en Droit" comme son frère aîné, il voudrait justifier par son talent l'éminence de sa situation matérielle.

Si l'on pousse un peu la réflexion, on est amené à se demander si l'attitude de A ne reflète pas certaines demandes de l'institution scolaire. Notre système d'enseignement, et c'est particulièrement flagrant dans les disciplines littéraires, se fonde sur l'écart perpétuellement maintenu entre la performance idéalement exigée de l'élève et ce qu'il arrivera à réaliser. Ainsi, en philosophie, le 12 en arrive à être une très bonne note: l'élève ne peut jamais penser avoir bien fait. Il serait faux de ne voir là qu'un problème de didactologie que l'on pourrait améliorer par d'autres systèmes tels que la notation par niveau. Le phénomène est plus profond et déborde de très loin la question de l'évaluation. L'idéalisation d'une certaine culture, le culte de "génies" indépassables, toute notre vision hiérarchique et aristocratique du savoir, condamne irrémédiablement l'élève à l'échec: il ne traduira jamais comme Baudelaire, n'écrira pas comme Valéry et ne s'orientera pas dans la pensée comme Kant. Face à ces modèles, perpétuellement rappelés, son travail ne sera jamais que plus ou moins médiocre. Malheureusement pour lui, A le sait et en souffre. Le sentiment de nullité qui l'obsède reflète certaines demandes implicites de l'école: le respect de la culture s'affirme dans le sentiment de sa distance. Plus encore on pourrait se demander s'il n'y a pas un intérêt des professeurs — en tant que tels — à maintenir cet écart qui justifie pleinement leur rôle. Médiateurs entre l'élève et un savoir valorisé mais inaccessible, ils pourront rester ceux qui, de retour dans la caverne, s'arrogent le droit de parler du soleil ... L'école, loin donc de souhaiter le succès de l'élève, se nourrirait de son échec ...

Enfin, le cas de A montre très clairement le danger des "options inavouées". Les élèves s'habituent à distinguer, comme les professeurs, entre matières "principales" et matières "secondaires". Le système leur donne raison en autorisant le passage d'une classe à l'autre en fonction de quelques points forts, quelles que soient les lacunes dans certaines disciplines. Les élèves sont trompés et comprennent souvent trop tard leur importance: A avait toujours compté esquiver l'épreuve de mathématiques ... Les enseignants, en acceptant, de plus ou moins bon gré, la dévalorisation des autres disciplines, habituent les élèves à se désintéresser de certaines formes de travail, ce qui accentue plus leurs insuffisances que

cela ne développe leurs talents. Il en résulte chez eux l'impression qu'ils "ne font rien", "ne savent pas travailler" ... ; pour certains cela se traduit par un mépris de l'école, pour d'autres, comme A, par le sentiment de leur propre déréliction.

D

Hantise du professeur, c'est malheureusement lui qui fournit leurs meilleurs arguments aux détracteurs de la jeunesse actuelle. Il semble l'écueil sur lequel vient se briser tout effort pédagogique: rien ne semble avoir prise sur lui. Son comportement semble étudié pour renvoyer au "prof" l'image de son impuissance. Dos légèrement voûté, démarche traînante, sourire sarcastique à la limite de l'insolence, inévitable sacoche du surplus américain dont il sort le papier froissé sur lequel il dessinera pendant toute l'heure; il semble n'avoir pour tout projet que de "tenir" une année scolaire, la dernière, sans rien faire. Il utilise, avec un cynisme assez étonnant, sa connaissance des règles du jeu: pas de punition, colle ou devoir supplémentaire, aucune perspective de renvoi. Le règlement de compte final: livret scolaire, interdiction de redoubler, échec au baccalauréat, ne paraît pas l'impressionner outre mesure: "nous ne l'aurons pas comme ça!" Il semble un défi au simple bon sens: on voit mal ce qui, chaque matin, peut le ramener dans la salle de classe, inertie, dépendance matérielle à l'égard de sa famille, chaleur de la petite communauté où il est regardé avec amusement et sympathie, peur du monde extérieur, ou du travail. C'est un des paradoxes de notre société que le lycée, pourtant détesté, puisse paraître plus supportable que ce qu'on appelle, curieusement, la "vie active".

La carrière scolaire de D a de quoi surprendre: il est arrivé brillant élève en seconde. Ses camarades se rappellent encore ses interventions au cours de latin. Il a donc pu "vivre" un certain temps "sur son acquis". Mais son arrivée au lycée a été le commencement d'un abandon progressif culminant dans son ataraxie finale. S'il est possible de le juger sur le peu de travail qu'on arrive à lui arracher, il est intelligent, vif, sait comprendre un texte et écrit très correctement, c'est-à-dire qu'il n'est bloqué par aucune incapacité fondamentale.

Dans ce genre de situation, on s'en tient trop facilement aux jugements sommaires: "il est paresseux", "insolent", "trop décontracté" voire "inconscient"; plus grave, il montrerait la profonde décadence de la jeunesse actuelle et l'abandon criminel des vertus traditionnelles: bonne tenue physique et morale, goût de l'effort, respect du maître et du savoir ... Pourtant son comportement est trop répandu, à des degrés divers, chez les lycéens, pour qu'on ne puisse y voir une des réponses possibles à l'expérience scolaire: la dérision opposée à la dérision.

Dérision de l' "autorité" dont il perçoit les limites et les contradictions: il objecte au proviseur qui le menace d'un renvoi de deux jours "qu'il est curieux de vider ceux qui auraient le plus besoin de travailler". Dérision d'un enseignement morcelé, disparate, déchiré entre l'idéal de ses demandes et la réalité de ce qu'il est obligé de tolérer: on étudie Racine mais on est sans prise sur la détérioration de l'orthographe. Dérision du rythme monotone des journées et des semaines, du temps brisé détruisant toute possibilité d'effort prolongé et personnel; de ce lycée couloir où la seule activité peut être de s'asseoir, lieu abstrait, presque irréel. Dérision des professeurs dont il perçoit avec acuité la fatigue, les doutes, les faiblesses ... il n'est ni le premier, ni le seul à ne plus prendre cela très au sérieux !

A travers D l'image qui se dégage de l'école est celle du "ras le bol" et du "laisser-aller". Ceux des professeurs qui refusent de s'en tirer à bon compte par le mépris, l'invective ou le châtiment se sentent très désarmés devant ce genre d'élève, et pris entre le refus de la "méthode forte" et l'affrontement avec un pareil déni. L'assouplissement des contraintes de la vie scolaire — retards, absences, refus de travail, sont de plus en plus difficilement "sanctionnés" — n'a jamais été plus que le fait d'entériner un statu quo. L'élève n'est pas plus respecté, il n'est considéré ni comme libre, ni comme responsable. C'est simplement qu'on n'arrive plus à maintenir un ordre — pourtant souhaité par le plus grand nombre des professeurs. De leur côté, les élèves ont le sentiment qu'ils mettent l'école au défi et ils la méprisent parce qu'ils arrivent si facilement à la déjouer. De là aussi, chez les professeurs, des moments de crise ou de violence, où dans une sorte de regain d'autoritarisme, ils veulent "faire un exemple" (quel lycée n'a pas connu ces houleux conseils de classe, voire de discipline, où quelques malheureuses victimes se voient chargées de tous les maux de l'institution ?). Il serait si facile d'incriminer quelques fauteurs de troubles, "caractériels", "mauvaises têtes", "provocateurs" ou militants gauchistes; trop d'entre nous rêvent d'un lycée enfin pacifié par l'élimination de cette "gangrène" — (J'emprunte cette remarquable expression à un de mes collègues).

La disparition de l'ordre juridique napoléonien a fait place dans bien des cas, à un retour à l'état de nature: c'est-à-dire à une totale indétermination des rapports entre personnes et entre groupes. Dans ce climat plane perpétuellement la menace d'une violence: révolte, chahut, grève, d'un côté, mépris, rejet ou injustice de l'autre. L'impression de chaos est aggravée par l'extraordinaire inconsistance des pratiques pédagogiques et des idéologies, qui vont de modèles d'ordre et de discipline presque ouvertement fascistes à des tentatives autogestionnaires ou libertaires. Tous les professeurs qui n'assument pas ces positions extrêmes savent qu'il faudra établir avec chaque classe, voire avec chaque élève, une sorte de "modus vivendi",

et ceci après un plus ou moins grand nombre de conflits. La confiance, la possibilité de communiquer et de travailler ensemble ne sont jamais immédiates; elles restent toujours précaires. Ceci se traduit chez la plupart des professeurs par une angoisse plus ou moins latente ou par un désinvestissement progressif de leur métier.

A travers des élèves comme D, ils reçoivent l'image insupportable du monde dans lequel ils acceptent encore de vivre. Faut-il faire disparaître ces témoins un peu trop gênants ?

P

P n'est très certainement pas un des drames de l'école: elle "réussira" — Bachelière à la fin de l'année, sans doute avec une mention A.B., elle poursuivra des études supérieures. Elle obtient partout des notes "convenables", semble intégrée à la classe et ne pas trop mal supporter le milieu lycée; son attitude envers les professeurs est réservée mais polie; "comme toutes les filles", une légère "tendance au bavardage"; elle répond lorsqu'on l'interroge, mais intervient rarement spontanément. En gros c'est le type même de l'élève sans problème.

Le seul reproche qu'on puisse lui faire, c'est qu'elle n'a pas "l'air de se surmener". Vive, capable d'attention, dotée d'une bonne mémoire, elle n'a pas besoin de gros efforts pour obtenir des résultats "honorables". Ceci se traduit par les "élève douée, pourrait mieux faire" ou "un peu décevant" ou "j'attends mieux" des livrets scolaires. C'est une élève qui pourrait être "brillante" et nous refuse la gloire de son excellence. Deux détails anodins, et qu'on néglige souvent dans les classes nombreuses où l'on a vite tendance à ne pas s'intéresser personnellement à ceux qui ont l'air de s'en sortir, ses devoirs "sont négligés", sinon vite faits, du moins vite rédigés sans cette satisfaction, un peu infantile, de la "belle ouvrage". Mais, vu la qualité du contenu, on ne s'y attarde pas. D'autre part, une observation plus attentive montre qu'elle s'ennuie souvent en classe. Elle réussit, mais sans enthousiasme ni plaisir. C'est un exemple assez représentatif du "ras le bol" lycéen dans ses formes les moins inquiétantes; ce qui fait que même le succès déprime ...

P est entrée au lycée en seconde C ; après un bon premier cycle elle méritait cette orientation d'ailleurs vivement souhaitée par son père. Ses résultats en mathématiques se sont vite révélés insuffisants et on lui a proposé de passer en première D. Elle a refusé cette possibilité et a préféré opter directement pour une section littéraire. Lorsqu'on l'interroge sur ce qui s'est passé réellement, elle se reconnaît parfaitement capable de faire des mathématiques. Mais elle n'a pas accepté les mobiles de cette orientation de la part de son père: qu'il faille maintenant faire des mathémati-

ques pour "réussir". Elle attend plus de l'école, notamment de tous les aspects dits "littéraires", pouvoir lire, réfléchir, écrire, prendre le temps de "s'intéresser à des problèmes importants".

La rupture avec les mathématiques est venue, selon elle, de l'attitude de son professeur. Dès la seconde, la seule perspective de cet enseignement semblait être l'admission en Préparatoire scientifique. Le seul argument et la menace ultime étant qu'on ne sera pas digne d'être "taupin". Cette vision étroite, liée par malheur à une reconnaissance de la pauvreté et du manque d'intérêt des contenus, l'a, de son propre aveu, "dégoûtée", et elle a laissé tomber.

Mais le passage en A a été, lui aussi, décevant. Elle a eu l'impression de passer de "trop de travail bête", à "plus de travail du tout"; du bachotage au désœuvrement. Son intérêt réel pour les disciplines scientifiques: physique et sciences naturelles, n'a pu être satisfait.

Sa culture est contre son gré restée incomplète et parcellaire. Enfin, elle reconnaît ne pas avoir su profiter du temps libéré par l'abandon des mathématiques. Le travail d'un littéraire est trop global pour être précisément déterminé: "lire", "se cultiver", "s'intéresser", Il y a souvent tant de choses passionnantes qu'on ne s'intéresse plus à rien; l'ampleur même de l'ambition littéraire la rend irréalisable. On n'a pas l'impression de progresser et on finit par "ne plus rien faire".

Ce qui nous paraît donc une réussite est un échec relatif. P termine ses études secondaires sans avoir eu l'impression d'apprendre quelque chose, de s'être développée, épanouie, d'avoir acquis confiance en soi et intérêt. Cette impression de dépréciation de soi est sûrement aggravée par l'incertitude de son orientation future. Elle a opté pour une filière qui, au fond, ne lui a pas apporté grand chose, mais qui pèse aussi sur ces perspectives d'avenir.

Dans ce genre de cas, il est évidemment très difficile de pondérer l'importance des facteurs personnels. P est peut-être "intelligente" mais "paresseuse"; la relation avec son professeur de mathématiques n'a été qu'un prétexte au choix le plus facile. D'autre part, on est gêné d'accepter cette image de la pratique de nos collègues; il est sûr "qu'ils ne sont pas tous comme ça". Pourtant on y rencontre aussi des problèmes très généraux qui débordent largement les situations personnelles:

Le poids accordé aux mathématiques dans l'orientation des élèves est une cause réelle des difficultés de l'école actuelle; une matière hautement sélective devrait aussi être à la mesure de ce qu'on attend d'elle: intelligente, riche, développant véritablement les capacités individuelles. Lorsqu'il y a un décalage trop grand entre l'intérêt intrinsèque d'une matière et son rôle social, les conséquences sur les élèves peuvent être catastrophiques. S'ils acceptent la pression sociale et acceptent de s'abêtir, on peut s'inquiéter à juste

titre de ce qu'ils auront intégré du processus éducatif. S'ils refusent, ils seront punis d'avoir fait un choix qui était peut-être "moral" et "intelligent". Il ne s'agit pas de voir dans tout élève de A un héros de lucidité et de courage. Mais on doit reconnaître la gravité des conséquences à la fois personnelles et sociales de la ségrégation des sections.

Enfin, et pour ne pas "jeter la pierre" aux seules disciplines scientifiques, il faut aussi réfléchir sur les défauts de l'enseignement "littéraire".

Le travail en lettres est extrêmement global et peu déterminé: aisance d'expression orale et écrite, familiarité avec les livres, références non "triviales". Tout ce qu'on appelle l'élégance ou le brillant. En fait, l'essentiel se situe dans le niveau de langage, et le rapport facile aux "grands textes", toutes qualités très fortement liées à l'origine sociale des élèves. De ce fait ces exercices littéraires sont soit trop faciles pour ceux chez qui l'apprentissage a été assuré par le milieu familial, difficiles, voire insurmontables, pour ceux à qui il a été refusé. Les uns et les autres souffrent de la situation. Pour les uns le travail ne demande aucun effort véritable, pour les autres il présente des difficultés décourageantes. Il est absurde de maintenir pour tous les mêmes demandes, les mêmes rythmes, les mêmes performances. Un exemple: le calendrier des devoirs est trop lent pour certains, pour d'autres trop rapide.

Les uns ont l'impression de n'avoir rien à faire, et sombrent dans l'ennui et le désœuvrement, les autres se découragent du peu d'efficacité de leurs efforts. Tous finissent par ne plus faire grand chose. Tous les professeurs de lettres en ont remarqué des symptômes révélateurs: absentéisme aux devoirs, difficulté voire impossibilité d'obtenir les copies en temps voulu, "décrochages" et "déceptions". Pour des élèves qui ont des besoins pédagogiques différents, il est absurde de fonctionner sur un même emploi du temps, des exercices identiques, une même évolution.

Seul un enseignement véritablement individualisé pourrait donner, aux uns, une activité véritable et aux autres, des chances un peu plus égales.

Il faudrait surtout que le passage au lycée soit autre chose qu'une longue hibernation.

M

M semble tout droit sortie d'un roman de Marguerite Duras. Belle, mystérieuse, sensible, un peu effarouchée, perdue dans une sorte de rêve qui la protège de toute agression du monde extérieur. Elle arrive de la campagne chaque matin mais n'est pas demi-pensionnaire: elle se contente d'un café et d'une pomme dans un bar d'étudiants où elle s'occupe à tricoter les longues vestes de laine dont elle s'habille. Elle aime "créer des choses de ses propres mains". Son livret scolaire est révélateur: bonne élève en lettres et en

philosophie, on lui reproche pourtant un style un peu trop "personnel". Dans les autres matières c'est le refus total: dispensée d'éducation physique, silencieuse en anglais, exclue du cours de latin les nombreuses fois où elle se présente en retard ...

Elle redouble sa Terminale A: son talent littéraire n'a pas convaincu; "il ne faut pas confondre le mystico-poétique avec l'interrogation rationnelle". La note médiocre qu'elle a obtenu en philosophie n'a donc pas pu compenser la faiblesse des autres matières. Elle tente une deuxième fois sa chance, "pour faire plaisir à son père": elle est issue d'un milieu très modeste et ses parents attendent sa réussite; son premier cycle a été brillant, elle n'a commencé à refuser les règles scolaires qu'au lycée. En dépit de son échec, elle persiste dans ses refus silencieux et souriants: elle ne peut admettre la négation totale de sa sensibilité que lui impose la situation scolaire. Elle veut avant tout préserver son "intégrité personnelle". Elle n'est pas véritablement critique à l'égard du lycée, c'est plutôt une sorte d'étonnement amusé: pouvons-nous ignorer qu'il y a d'autres sentiments, d'autres possibilités de vie, d'expression, de pensée? Sommes-nous donc d'accord avec cette société, sa forme de rationalisation, sa violence? N'avons-nous pas été les premiers à lui parler de poésie, de vérité, d'amour?

Les difficultés scolaires de M ont de quoi surprendre: elle est reconnue comme "douée", "sensible", "intelligente", elle aime lire et manifeste un réel talent d'écrivain: ses dissertations sont de longs poèmes en prose, "hors de propos", bien sûr, mais toujours riches et pénétrants. Elle pourrait donc être l'exemple même d'une "vraie littéraire", orientée en A selon ses goûts et ses "aptitudes", non par ses échecs en mathématiques, et devrait s'épanouir dans une section idéalement destinée à des élèves comme elle.

Ici encore une approche purement psychologique est insuffisante, et il faut voir dans son attitude une réponse possible aux contradictions et aux échecs de l'école.

L'attitude très renfermée de M rappelle par certains côtés l'autisme si bien décrit par B. Bettelheim: lorsque le monde extérieur est perçu comme trop frustrant ou menaçant, certains enfants rompent tout contact avec lui et se replient dans leur univers intérieur. Cette attitude ne devient dramatique que pour les individus hypersensibles. On ne peut bien sûr trop pousser la comparaison. M est "Normale"; pourtant quelque chose de son comportement peut être éclairé par les observations de Bettelheim.

Le lycée est un milieu hostile, impersonnel, sans beauté, ni chaleur, particulièrement les nouveaux établissements de béton, mal construits, aux salles froides et nues. Les élèves n'ont aucun droit sur l'aménagement de la classe où ils passeront pourtant toute l'année; elle restera une "salle d'attente" anonyme et inconfortable. On sait toute l'attention portée par l'é-

quipe de Bettelheim à l'aménagement de l'École Orthogénique.

Bien des élèves semblent ne pas souffrir de leur cadre de vie, quelques-uns réagissent par des dégradations systématiques très révélatrices de leurs réactions profondes, beaucoup s'y résignent, mais il en est qui ne "s'y font jamais" et en souffrent réellement. Il est sûr aussi que l'école engendre partout insécurité et insatisfaction affective. Pour certains cela se traduit par de l'agressivité, pour d'autres par de l'angoisse, pour elle c'est par une sorte de narcissisme poétique et rêveur.

Elle "aime travailler de ses mains", créer des objets qui lui plaisent et où elle se reconnaisse. Il est évident que l'absence quasi-totale d'activités artisanales au lycée est pour elle un manque grave: les ateliers (poterie, tissage, émaux, etc...), quand ils existent ! ne fonctionnent qu'en fin d'après-midi, ils ne sont jamais intégrés dans la formation dite "sérieuse". Elle n'est pas la seule à en souffrir: des activités proposées dans le cadre des 10% , de loin les plus demandées ont été les groupes de poterie, de gravure et d'émaux. Beaucoup d'élèves ne rêvent que moutons, vannerie ou ateliers de céramique... On pourrait se rassurer à bon compte en posant qu'il existe des "manuels" et ceux que la nature a comblés d'une intelligence abstraite et conceptuelle. Les premiers n'ont rien à faire au lycée; il aurait fallu satisfaire plus tôt leur goût pour le travail artisanal ! Cette interprétation n'est, dans la plupart des cas, pas tenable, particulièrement dans celui que nous analysons; le goût de M pour ce type d'activité n'est lié à aucune inaptitude intellectuelle; elle n'est certainement pas plus "concrète" que la plupart des "bons élèves"; il reflète plutôt des demandes que l'école actuelle ne satisfait pas, une certaine relation avec la matière, un goût du beau, une volonté de création authentique.

Ne pas toujours se sentir inutile et improductif ...

Enfin on pourrait voir dans son cas un exemple de l'ambiguïté du rapport qu'entretient avec la culture l'institution scolaire: l'idéologie d'un savoir désintéressé et créateur masque les fonctions sociales de l'enseignement.

M ne considère pas ses études comme un moyen de réussite sociale. Elle a peu d'ambition sur sa carrière, elle pense plutôt à "sa vie" ... Elle déteste la voiture, le plastique, le faux bien-être de la "consommation".

Elle sait qu'elle peut se contenter de peu, et qu'elle saura compenser le manque d'argent par la richesse de sa vie intérieure et le travail de ses mains. Pour elle, la culture est totalement désintéressée, elle doit être passion de lire, de penser, de rêver, d'écrire. Son projet intérieur s'est traduit par une désadaptation progressive; elle s'est refusée de plus en plus systématiquement à toute la normalisation institutionnelle du savoir: les exercices scolaires lui paraissent artificiels, vides de sens. C'est précisément parce qu'elle recherche une

pensée et une expression authentiques qu'elle supporte de moins en moins la "dissertation" ou le thème latin.

Or, si le travail de l'élève est ainsi codifié, normalisé, c'est pour pouvoir être noté, classé, comparé, être un outil commode de sélection et de reproduction sociale. C'est un jeu auquel elle se refuse; elle n'attend ni un "bon métier", ni des diplômes "payants".

C'est parce qu'elle n'a retenu de l'enseignement que ses tendances esthétiques, intellectuelles et humanistes qu'elle ne peut plus en supporter "l'efficacité" scolaire et la rentabilité sociale.

Faut-il chasser les poètes de l'école ? Rappelons que Platon, lorsqu'il les exilait de la cité idéale, demandait de les couronner préalablement de feuilles de laurier. Pouvons-nous en dire autant ?

Un groupe d'environ 50 congressistes s'est réuni pour aborder la question "femmes et mathématiques", et a approuvé la motion suivante:

- Regrettant la faible représentation féminine à tous les niveaux du congrès:
 - conférence principale
 - présidence et rapporteur des groupes
 - animation des tables rondes
 - organisation générale du congrès.
- Le groupe réclame avec insistance que l'on tienne compte des suggestions suivantes pour le prochain congrès de 1980.
 - 1) que le comité d'organisation du congrès comprenne des femmes
 - 2) qu'une conférence générale, de préférence faite par une femme, porte sur le thème "femme et mathématiques"
 - 3) qu'il permette à tous ceux intéressés par ce thème de se rencontrer, et ce plus d'une fois.