

Madame Jeanne MOLL, anciennement Maître de conférence en Sciences de l'Éducation à l'I.U.F.M. d'Alsace, vice-présidente de l'AGSAS et responsable de la revue «*Je est un autre*», a présenté le 4 mai 2005, sur invitation de l'Institut Bas-Rhinois de l'École Moderne, une conférence sur le thème «*La violence à l'école, la violence de l'école*». Nous avons trouvé son propos fort intéressant. Elle nous fait l'amitié de nous autoriser à publier le texte de cette conférence dans C.P.E.

Violence à l'école, violence de l'école

texte d'une conférence donnée par

Jeanne MOLL

à Strasbourg, le 4 mai 2005

Voilà un thème bien vaste et malheureusement banal, au sens de extrêmement commun, sans originalité. Comment faire alors pour traiter sans ennui d'un thème rebattu, très présent dans les médias depuis le milieu des années 90 (réflexion dans les Académies, les I.U.F.M., plan anti-violence au Rectorat de Strasbourg et ailleurs...)? C'est le défi auquel vous me soumettez!

La violence est au cœur de l'humain, bien des penseurs l'ont affirmé avant Freud, mais le père de la psychanalyse a étudié plus qu'aucun autre le fonctionnement complexe de l'âme humaine. Il fait l'hypothèse de deux pulsions fondamentales intriquées l'une à l'autre : Eros et Thanatos, pulsion de vie et pulsion de destructivité ou de mort qui parcourent tous les champs des conduites humaines.. Dans *Malaise dans la civilisation*, ouvrage de 1929 qui est malheureusement toujours d'actualité, Freud écrit ces lignes : «*L'homme n'est point cet être débonnaire, au cœur assoiffé d'amour, dont on dit qu'il se défend quand on l'attaque, mais un être au contraire, qui doit porter au compte de ses données instinctives une bonne somme d'agressivité...L'homme est en effet tenté de satisfaire son besoin d'agression aux dépens de son prochain, d'exploiter son travail sans dédommagement, de l'utiliser sexuellement sans son consentement, de s'approprier ses biens, de l'humilier, de lui infliger des souffrances, de le martyriser et de le tuer*». A la suite de Freud, Joan Rivière et Mélanie Klein (*L'amour et la haine*, 1968, pbp) considèrent que l'agressivité est liée «*à la puissance des pulsions d'amour et de haine - les forces émotionnelles en nous- et à l'influence, tout au cours de la vie, de l'environnement sur chacun de nous, ces deux facteurs étant en constante interaction, de la naissance à la mort*». Cette bipolarité est une composante de notre réalité intérieure inconsciente qui s'est construite en rapport avec autrui et en réponse à des agressions extérieures très présentes dans notre époque de mutation

Ce constat amer justifie le travail incessant d'éducation au service de l'œuvre de civilisation, car toute éducation, toute civilisation est lutte contre le chaos, contre la violence originaire dont chacun de nous est porteur et qui vise à détruire l'autre si elle n'est pas apprivoisée, transformée, sublimée. En d'autres termes, la violence étant dans l'humain, un code moral est nécessaire pour régler les rapports entre les hommes et les aider à s'inscrire dans la culture.

Mais revenons à l'école, lieu d'éducation par excellence et pourtant théâtre de tant de violence, à la fois visible et symbolique.

Comment l'expliquer? Ou plutôt comment le comprendre?

Je rappellerai d'abord qu'il existe différentes modalités de la violence : les violences réelles qui passent par le corps, la technique et peuvent, comme dans la guerre, détruire à distance ; les violences symboliques qui passent par les mots (médiances, moqueries, propagande de haine, etc.) la manipulation, la séduction et qui visent à nier l'autre.

La violence de l'école et à l'école, vous êtes les premiers à la vivre et à devoir faire avec, et je vous tire mon chapeau. Car je sais -la rencontre de ce soir en est la preuve- que vous ne vous résignez pas à la supporter et que vous désirez mieux comprendre ce qu'elle signifie, ce dont elle est le signe.

Je décrirai rapidement les diverses formes de la violence que l'institution elle-même inflige puis la

violence des rapports interhumains qui se manifeste à l'école ; je tenterai ensuite de montrer ce qui se cache et cherche à s'exprimer à travers les actes violents. D'où la nécessité de réfléchir aux moyens de la rencontrer et surtout de la prévenir.

1. La violence de l'école en tant qu'institution ou la violence du système.

Si l'on se réfère à une éthique du sujet en tant que sujet de désir et de parole, il y a violence chaque fois qu'est portée atteinte à la dignité humaine due aux personnes des enseignants comme des élèves. L'élitisme, la ségrégation imposée aux uns et aux autres, c'est-à-dire la concentration dans certaines classes d'une population scolaire défavorisée en sont une forme. L'imposition aux maîtres de conditions de travail dégradées, l'exiguïté des locaux et la massification des écoles à la suite de bouleversements socioculturels sur lesquels je ne m'étendrai pas en est une autre forme.

Là où la violence est plus insidieuse, c'est lorsque les maîtres sont de plus en plus soumis à des pressions, à des exigences d'efficacité et de rendement, à des évaluations précoces avec lesquelles ils ne sont pas en accord, lorsqu'ils souffrent de voir que les différences de rythme des enfants ne sont pas prises en compte, lorsqu'ils sont catapultés sans formation et sans accompagnement dans des classes qui en sont à leur 3ème ou 4ème remplaçant. A la fois agents d'un système, professionnels d'un métier et sujets pensants, ils se trouvent souvent pris dans des contradictions qui contribuent grandement au stress et au mal être. Une source de violence se trouve aussi dans le système d'inspection qui n'a pas encore suffisamment viré de bord pour devenir un véritable réseau d'accompagnement des enseignants .

A l'appui de mes dires sur la violence du système, voici des réflexions de collègues que j'ai glanées au cours des 10 dernières années lors des séances d'analyses de pratiques ou de soutien au soutien que j'anime. Elles vont exactement dans le sens de ce que je viens de relever : «*On se renie pour être dans le cadre*», «*On ne sait même pas où on va*», «*On est dans un système et on est dans la reproduction*», «*On se sent objet de regard*». La violence de l'école comme institution est ressentie comme menant à la **dépersonnalisation**. En témoigne l'emploi fréquent de «on», le sujet est nié en trop d'occasions, les maîtres se sentent jugés et trop peu écoutés, trop peu regardés, c'est-à-dire respectés. Autre forme de violence sociale ressentie : la solitude dont beaucoup n'osent pas parler : «*Des maîtres qui craquent, on dit qu'ils ne savent pas tenir leur classe, on les laisse seuls*», ou encore «*beaucoup d'isolement, tout le monde le sait, mais personne n'en parle*». C'est dans cette non prise en compte des personnes et de ce qu'elles vivent de difficile que réside fondamentalement la violence sociale de l'école.

2. Et la violence à l'école ?

La violence des rapports interhumains se trouve du côté des élèves comme du côté des enseignants. Encore faut-il distinguer les faits objectifs, les actes eux-mêmes et le ressenti subjectif. Chacun sait que deux enseignants ne ressentent pas nécessairement de la même façon le bruit, les cris, les disputes, les insultes des élèves entre eux. Le seuil de tolérance diffère selon les personnes, selon leurs conceptions de l'éducation et leur propre histoire subjective.

Cela dit, les insultes, les injures, les coups, le racket, tout ce qui porte atteinte à l'autre dans sa dignité est une violence, **car la violence, faut-il le rappeler, est toujours dans la relation à autrui** et elle est toujours adressée à quelqu'un. Les enseignants souffrent des incivilités qui se multiplient à l'école et à ses abords, de la violence à dimension délinquante qui ne fait plus de l'école un lieu préservé, ils souffrent de l'agressivité de certains enfants bolides que rien ne retient, qui sont rétifs aux apprentissages, aux règles de la vie en groupe et qui nuisent au travail des autres. Certes, la violence sévit la plupart du temps dans l'environnement familial de ces enfants mais sa mise en acte à l'école devient vite incompréhensible aux enseignants qui en retirent un profond sentiment d'impuissance. Être laissés seuls face à des enfants en très grande souffrance («*je veux mourir, maîtresse*»), face à d'autres qui «disjonctent» et qu'on ne sait pas «par quel bout prendre» est incontestablement une source d'insécurité intérieure qui peut nourrir l'agressivité latente des adultes.

Qu'en est-il de la violence invisible ou symbolique des enseignants, de celle dont ils peuvent être à l'origine, souvent à leur insu, dans la relation à leurs élèves, dans la relation à leurs collègues, et dans la relation aux parents?

Dans la relation aux élèves,

la violence est présente chaque fois que les besoins psychiques des enfants ne sont pas pris en

compte, voire sont niés (désir de reconnaissance, besoin de sécurité affective, d'appartenance à un groupe, besoin d'activité, de réalisation concrète...). Elle se manifeste lorsque les maîtres ont tout le pouvoir et n'accordent pas de place aux échanges - voyez dans le numéro d'avril 2005 des *Cahiers pédagogiques* le dossier sur l'école en Finlande et ce que disent des observateurs finlandais de l'omnipotence des enseignants en France! - lorsqu'ils «mettent la pression» pour que les élèves réussissent, quitte à laisser ceux qui ne suivent pas au bord de la route ; lorsqu'ils réduisent les élèves à leurs non performances scolaires et décident de ne plus leur faire confiance. Les élèves sont alors instrumentalisés, objectivés, niés dans leur personne, mis au service de la seule réussite professionnelle du maître «*Je suis dans un tel idéal que la relation ne passe plus*», reconnaissait il y a quelques années une enseignante faisant humblement retour sur son attitude pédagogique. Il arrive aussi que les élèves soient renvoyés à une forme d'abandon quand le maître abdique de sa fonction éducative et n'assume pas la guidance du groupe autour de règles claires qui en structurent la vie.

Le fait d'étiqueter les élèves, de les catégoriser, de les stigmatiser en les rangeant dans des cases que l'on s'empresse de transmettre à un collègue est également une forme de violence faite aux enfants. Le jugement péremptoire émis à l'égard d'un autre, si courant dans nos contrées pédagogiques, les humiliations et les moqueries - des meurtres en miniature, n'hésite pas à dire P. Meirieu - le désir de voir l'élève conforme à soi, les comparaisons toujours blessantes pour l'amour-propre, toutes ces façons de dire et de faire vont à l'encontre du respect du à la globalité de tout être humain, à l'encontre des attitudes d'ouverture à l'autre et de confiance en lui si primordiales pour son développement. Le jugement qui se veut définitif fait offense aux lois du développement, il empêche l'enfant d'évoluer, en le réduisant à une définition objectivante et humiliante à laquelle inconsciemment il s'empresse parfois de se conformer. Cette violence symbolique sourde et néfaste qui dérive de la pulsion d'emprise archaïque jamais totalement apprivoisée devrait être bannie de nos écoles. Est-ce qu'il ne suffit pas de le décider d'un commun accord, au sein de l'équipe, en édictant une **règle du respect mutuel** valant pour tous? L'éducation ne peut se passer d'interdits pour empêcher le surgissement, la mise en acte de la violence originare. Ces interdits, ces règles qui mettent des limites à la pulsion sont autant de médiations, ils ont une fonction protectrice et doivent être énoncés clairement pour que l'école, comme le disait F. Oury, ne soit ni caserne ni jungle, mais un chantier en construction, construction de savoirs et construction d'humanité.

Je ne m'étendrai pas sur les phénomènes de préférences et de rejets plus ou moins camouflés de certains élèves qui se manifestent parfois dans les classes de la part des enseignants souvent peu conscients de leurs attitudes. Il y a là une véritable violence qui va à l'encontre du désir de justice qui habite tout être humain et qui peut être à l'origine d'une agressivité larvée à l'intérieur de la classe.

Dans la relation aux collègues

L'isolement dont se plaignent des enseignants manifeste bien que les relations à l'intérieur des écoles sont loin d'être idylliques. Il y a des clans, des divisions, des silences et des non dits, des évitements et des rumeurs, du harcèlement moral aussi parfois. Le moment de changement de direction est souvent un temps où se cristallise la violence des dire. Les relations ne sont pas toujours sereines non plus entre les enseignants et les rééducateurs qui travaillent côte à côte. Il arrive que des propos confiés sous le sceau du secret soient colportés, c'est indéniablement une violence dans la mesure où le pacte de confiance réciproque est rompu, où une parole est trahie.

Dans la relation aux parents,

ce sont les gestes à leur égard, les paroles surtout qui leur sont adressées qui sont porteuses de possibles rencontres ou au contraire de rapports tendus, voire de ruptures. Nous savons tous que l'absence de règles clairement énoncées peut amener les parents à être envahissants, à se présenter quand bon leur semble dans les classes, attitude ressentie par les maîtres, et à juste titre, comme une intrusion insupportable.

L'état des lieux que je viens de dresser n'est pas réjouissant, mais il n'est pas pour vous une découverte. Ce qui m'importe à présent, c'est de réfléchir avec vous aux moyens de reconnaître la violence pulsionnelle à l'œuvre, celle que nous exerçons sur d'autres et dont nous avons à prendre conscience pour éviter d'en être les relais inconscients. C'est d'autre part, réfléchir aux moyens de rencontrer sans trop d'angoisse la violence des élèves, et en amont, de la prévenir.

3. Le langage de l'agressivité

On a pu dire que la violence est une parole enkystée dans le corps quand les coups viennent à la place des mots. C'est que beaucoup d'enfants transportent à l'école les peurs, les angoisses d'abandon, de perte d'amour ou de rejet qui les submergent à l'intérieur et qu'ils n'ont pas eu l'occasion, dans une relation aimante, de pouvoir suffisamment mettre en mots. Les enfants sont préoccupés intimement par la place qu'ils occupent dans le cœur de leurs parents, surtout, lorsqu'après avoir été ardemment désirés, choyés, érotisés d'une certaine façon, ils éprouvent le sentiment d'être comme «laissés tomber» au moment où ils sont confiés à la crèche ou à une nourrice, ou au moment douloureux de la séparation des parents. Certains n'ont pas eu le temps d'installer à l'intérieur d'eux-mêmes des «accompagnants internes» suffisamment fiables et ils cherchent constamment à vérifier autour d'eux qu'ils existent. Porteurs d'une «identité négative», ces enfants carencés affectivement développent une sorte de fidélité à une parenté intérieure dont on peut penser qu'ils ont honte et dont ils veulent inconsciemment se venger. Il est aussi des enfants qui persistent dans la toute-puissance, incapables de supporter les frustrations et les limites nécessaires à toute vie en société.

On ne peut oublier non plus que les enfants de trois, quatre ou cinq ans vivent à cet âge oedipien un passage difficile dans la mesure où ils sont en proie à des sentiments ambivalents à l'égard de leur mère et de leur père et où il leur faut accepter de renoncer à être le tout de l'autre pour s'inscrire dans la triangulation. Le sentiment de culpabilité est aussi à l'origine de l'angoisse qui nourrit l'agressivité.

4. L'éducation des éducateurs

Je le disais au début : **l'être humain est habité par de la violence fondamentale qui a besoin d'être éduquée. D'autre part, celle-ci se joue toujours dans une relation interpersonnelle.** Certains auteurs parlent plutôt d'agressivité inhérente à la vie, force potentielle liée à l'instinct de conservation et à la pulsion d'exploration. *Agredire* signifie «aller au-devant de». Bien employée, l'agressivité est au service de la pulsion de vie, elle est l'énergie qui sous-tend la vie psychique ; elle est associée à la combativité valorisée socialement. Non canalisée, non humanisée, elle devient destructrice, dégénère en violence, lorsque l'enfant, victime de carences affectives de la part de l'environnement humain et social, n'a pas pu se structurer et se sent menacé dans son droit à exister. La violence vise alors un but précis, la négation de l'autre, de son désir ou encore d'un objet qui le représente. Elle est une sorte d'enflure du moi au détriment de l'autre.

Le fait de savoir son origine pulsionnelle et son articulation au monde extérieur socio-familial dont la mère est le premier représentant devrait nous rendre humbles. D'autant plus humbles que nous ne pouvons que reconnaître les fréquents ratages de l'éducation dont la visée est de sublimer, de transformer la violence en force créatrice. En chacun de nous subsistent des noyaux de violence car l'enfant angoissé et avide de reconnaissance que nous avons tous été demeure en chacun de nous ; et il est encore prêt à tout pour s'affirmer aux dépens d'autrui.

Pourquoi rappeler cela ? Parce que, de savoir que nous avons tous cette histoire en partage devrait nous déculpabiliser, nous rapprocher et, ce faisant, nous inciter à repérer la violence qui cherche à s'insinuer dans nos actes et nos paroles pour que nous soyons moins agis par elle. L'œuvre d'éducation n'en finit jamais, y compris l'éducation des éducateurs, de cela, nous devrions sans doute être davantage persuadés et nous mettre en route vers une meilleure connaissance de nous-mêmes : par exemple en essayant d'être plus au clair sur nos sentiments, sur les raisons obscures de nos préférences et de nos rejets, en reconnaissant notre ambivalence, en interrogeant ce que l'enfant agressif touche en nous, ce qu'il réactualise comme figure du passé, comme «revenant» d'un autre temps. En effet, la violence de l'autre, enfant ou collègue, réveille la nôtre, des phénomènes de résonance se mettent en place du fait de la communication d'inconscient à inconscient. F. Imbert a longuement étudié ces rééditions d'émois anciens et non élaborés ou phénomènes transférentiels qui se reportent sur des personnages du présent mis ainsi à une autre place. Nous pouvons donc y être pour quelque chose quand le climat de la classe se détériore.

Interroger l'enfant que nous avons été et que nous voudrions réparer, consoler ou venger, bref essayer de nous dégager de nos brouillages imaginaires pour rencontrer les enfants réels, c'est un travail que nous pouvons tenter de faire seuls, en recourant à la médiation de l'écriture, au moins une fois par semaine, je veux parler de l'écriture d'un journal de bord pour tenter de repérer ce qui peut être considéré comme un manquement à l'éthique que nous nous sommes engagés à respecter. A côté de cette démarche individuelle difficile à mener dans la solitude, il y a des démarches collectives au sein d'un groupe dont je parlerai plus tard.

Pour conclure cette partie, je dirai qu'il nous appartient d'être aux aguets des perturbations qui arrivent dans la classe pour pouvoir les penser avec les élèves, en Conseil par exemple ; c'est un premier pas,

mais pas toujours suffisant. Réfléchir en groupe avec des collègues que relie une même éthique, dans un lieu tiers, est une autre voie de la connaissance de soi. Car la violence, - Lacan l'a formulé magistralement -, est **un acte dont la parole doit être délivrée**. Recourir à des dispositifs de médiation où la parole - seule antidote à la violence - puisse circuler et générer d'autres formes de relations interpersonnelles est sans doute la seule possibilité de rompre le cercle infernal et répétitif de la violence en acte. En outre, il est des cas si difficiles d'enfants abîmés par la vie qui ne veulent - qui ne peuvent - rien entendre, même lorsque le maître cherche à engager un dialogue, qu'il faut chercher ailleurs des occasions de comprendre ce qui nous arrive .

Ailleurs, c'est par exemple un dispositif de réflexion en groupe, un lieu de médiation entre deux institutions en crise, la famille et l'école, comme sont les groupes Balint pour enseignants ou de *Soutien au soutien* que J. Lévine a créés en 1993. On y apprend au fil du temps, - encore faut-il consentir à trouver ce temps - à mieux saisir la complexité des relations intersubjectives, à mieux se connaître en interaction et interrelation avec les autres et à mettre en place une relation à l'autre plus sereine, plus civilisée, plus fine.

5. Vers plus d'intelligibilité des situations de violence dans les groupes de *S. au S.*

La première raison d'être des groupes de *S. au S.* c'est de donner aux professionnels de l'éducation un lieu et un temps où ils puissent être reconnus et entendus comme des personnes ayant le droit de se plaindre, sans être jugées, de la violence qu'elles ressentent sans la comprendre ou de l'impuissance à laquelle elles sont acculées. C'est un lieu alternatif, hors menace où l'on est autorisé à dire sa fragilité et où l'on se sent en sécurité affective, de par les règles dont l'animateur est le garant (volontariat, respect et confiance mutuels, solidarité, non jugement, confidentialité).

Au-delà du rôle d'accueil des plaintes, de déversoir du négatif, ou de sein-poubelle, le groupe et son animateur, réunis par une éthique commune a comme visée de dépasser la plainte et l'émotion qui la soutient, pour devenir lieu d'élaboration de la pensée. Cela se passe en trois temps, à partir de l'exposé, par une personne particulière, d'une situation précise où elle a été mise professionnellement et personnellement en échec. Les situations sont chaque fois complexes et articulées à un contexte social particulier, à une histoire familiale spécifique. Il s'agit donc de prendre en compte, par un ensemble de questions que posent les participants, la dimension de la complexité pour essayer de comprendre ce qui se cache derrière l'apparence des faits.

Dans le deuxième temps, tous ensemble se mettent en quête d'intelligibilité. La pensée est d'abord tâtonnante, elle avance par associations, procède par hypothèses à la recherche de sens possibles. Une hypothèse appelle l'autre, se nourrit de la précédente, loin des certitudes assénées, en quête de ce qui peut bien animer secrètement l'enfant dont il a été question à mettre sa violence en acte.

Ce qui rend le jeu possible, c'est l'autorisation retrouvée de ne pas savoir, de laisser tomber le moi idéal contraint depuis l'enfance de toujours réussir, l'invitation à chercher humblement avec d'autres, sans souci de briller, afin de mieux approcher la complexité de la situation et la complexité du psychisme. On apprend à se décentrer, à écouter l'autre, à changer de point de vue, à imaginer - encouragés en ceci par l'animateur - l'angoisse impensable, la détresse, la culpabilité, bref, la dimension accidentée que l'autre porte au fond de lui, en raison des vécus de cassure qu'il a accumulés. On apprend surtout à changer de regard sur le comportement de l'élève présenté au début comme difficile, on apprend à lire ces réactions d'abord incompréhensibles comme une façon de s'organiser face à ce qu'il vit d'insupportable à l'intime de lui-même. En acceptant d'envisager un acte agressif comme une dramatisation de la réalité intérieure, selon les mots de Winnicott, comme l'appel de reconnaissance d'un enfant qui cherche à se protéger de tensions internes, on devient plus circonspect et peu à peu plus familier des batailles souterraines qui se livrent dans les profondeurs du moi.

Je pense ainsi à une enseignante qui avait été très ébranlée par un incident avec un enfant de 8 ans . Il avait refusé de porter un masque aveugle dans le cadre d'une activité proposée à un retour de stage. Les mots de l'enfant (*«j'ai pas envie de faire ça»*) l'avaient mise hors d'elle, elle avait crié et l'avait secoué tandis qu'il la regardait froidement. *«Je ne pouvais pas l'atteindre»*, dit-elle, s'étonnant après coup de ne pas avoir eu la réaction de le mettre dans un autre atelier. La réflexion autour de l'incident a permis de mettre à jour la pulsion d'emprise qui nous guette tous mais aussi de nous interroger sur les peurs que peuvent susciter chez un enfant angoissé des activités pédagogiques avec des masques.

En même temps, on se met à percevoir confusément que l'on est habité par des fantasmes de toute-puissance, de nourrissage, de complétude qui visent à objectiver l'enfant, à nier son désir, d'où les raisons qu'il peut avoir de se rebeller par un acte violent !

A la recherche d'intelligibilité qui permet au regard de s'élargir, de se déplacer, à l'intelligence de se dilater au contact des autres, succède le troisième temps, celui de la recherche des médiations. Ce temps est au service de la prévention de la violence.

Les participants, portés par le groupe contenant, se mettent à envisager ensemble de travailler sur les attitudes, à s'exercer par exemple à un regard qui soutient l'élève dans son désir de développement - au contraire d'un regard qui a l'autre à l'œil (& : «*Quand les bébés regardent les puéricultrices qui les observent, ils se trouvent comme branchés sur quelqu'un qui les pense*» Hélène Dutertre-Le Poncin, *L'accueil des tout-petits*, Éditions Erès). Le travail sur les attitudes, sur les paroles et les règles nécessaires à la vie du groupe et à la sécurité affective de chacun en son sein peut être utilement prolongé par la recherche de dispositifs pédagogiques permettant aux élèves en difficulté de se sentir valorisés, et surtout coresponsables de la bonne marche de la classe.

La violence n'est pas une fatalité, si nous ne pouvons pas tout, loin s'en faut, nous pouvons beaucoup pour aider les enfants à la transformer, à l'appriivoiser, à en faire une force créatrice. A cet effet, on ne dira jamais assez combien le dialogue avec les parents est essentiel, avec des parents que nous avons à restaurer dans leur fonction parentale en les regardant comme des interlocuteurs valables et dignes de respect .

Lutter contre la violence qui nous menace de l'intérieur et à l'extérieur est une tâche immense, infinie, mais il en est une, celle qui est en nous, que nous pouvons au moins essayer de contenir, de domestiquer pour ne pas nuire aux enfants que nous avons choisi d'éduquer. Et puis, collectivement, au niveau de l'établissement, nous avons encore beaucoup à faire pour que l'école soit un lieu habité, porté par une éthique exigeante, où tous se sentent héritiers actifs et continuateurs d'une histoire à apprendre et d'une humanité à construire ensemble.

Jeanne MOLL

« Il pleut des poèmes »

anthologie de poèmes minuscules

Jean-Marie Henry , illustrateur Zaï - 201 textes, 101 auteurs

Éditions Rue du Monde, La Poésie, 14,50 euros

Quelques extraits :

Le poème est une goutte d'eau,
il donne au désert l'idée de fleur.

Jean-Pierre Siméon

La pluie écrit comme un enfant
couché sur sa page,
en lignes obliques et lentes,
appliquées.

Christian Bobin

Quand rien
Ne chante pour toi,

Chante-toi
Toi-même.

Guillevic

La suite dans les idées

Il suivait son idée,
c'était une idée fixe
et il s'étonnait de ne pas avancer.

Jacques Prévert

Si tu aimes l'étranger
Tu t'aimeras demain.

Jean-Pierre Siméon

La nuit est un navire
dont la lune est le hublot.

Ramon Gomez de la Serua

Le sage ne joue jamais à saute
mouton
avec une licorne.

Proverbe tibétain

Le danger du bonheur,
c'est le même
que celui du malheur :
les croire mérités.

Claude Roy

Qui promène son chien
est au bout de la laisse.

Serge Gainsbourg

Un bout de charbon
dans un crayon
est obligé d'avoir
bonne mine.

Shlomo Reich

Brouillard

Le paysage
a oublié
son texte.

Jacqueline Astégiano

Le sage a toujours sur nous,
l'avance d'une lecture.

Edmond Jabès