

Jean Daniel Rohart

L'angoisse et le stress à l'Ecole.

Quel "soin" y apporter ? (l'humour, la lucidité, le calme, la confiance)

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.



Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le CLEO, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Jean Daniel Rohart, « L'angoisse et le stress à l'Ecole. », *Le Portique* [En ligne], 4-2007 | Soins et éducation (II), Pratiques et gestes du soin, mis en ligne le 14 juin 2007. URL : <http://leportique.revues.org/index942.html>
DOI : en cours d'attribution

Éditeur : Association Le Jardin
<http://leportique.revues.org>
<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://leportique.revues.org/index942.html>

Document généré automatiquement le 16 juillet 2009. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Tous droits réservés

Jean Daniel Rohart

L'angoisse et le stress à l'Ecole.

Quel "soin" y apporter ? (l'humour, la lucidité, le calme, la confiance)

« L'histoire de l'âme néglige souvent complètement quelques-uns ou plusieurs de ces événements (famille, école, travail, etc.) et invente spontanément des fictions ou des "paysages intérieurs" dépourvus de corrélation majeure avec le dehors ».

James HILLMAN

- 1 J'ai choisi de traiter le thème de l'**angoisse**, parce que, en tant que professeur (trente années d'enseignements), je suis le témoin de l'installation, voire de la prolifération de l'angoisse, sentiment d'angoisse qui gagne peu à peu **tous** les acteurs de la relation éducative : parents d'élèves, élèves, professeurs, chefs d'établissements, et inspecteurs peut-être ?
- 2 Il existe une **pathologie des institutions**¹ et l'on assiste en l'occurrence à une **contagion de l'angoisse**, l'angoisse des uns alimentant celle des autres, en une chaîne perverse et ininterrompue.
- 3 Cette situation nuit à l'enseignement, à la transmission du savoir, en même temps qu'elle a des effets délétères sur la santé mentale, l'équilibre et la joie de vivre de tous les acteurs de la relation éducative. Les spécialistes de l'étude scientifique du vécu intérieur des enseignants² nous ont habitué à l'idée qu'il est désormais dangereux d'enseigner.
- 4 Comment remédier à la situation d'angoisse ou l'empêcher de s'étendre ?
- 5 Quels soins y apporter ? A qui revient-il de mettre sur pied une politique de soins, sur les plans à la fois préventif, curatif et prospectif.
- 6 La notion de soin n'est-elle par ailleurs ambiguë : qui dit **soin**, dit **maladie** ! L'archétype, au sens que donne C.G. JUNG à ce mot, se rit de la morale, des soins et de la médecine. James HILLMAN parle quant à lui de l'**infermitas** de l'archétype.
- 7 J'ai choisi de traiter ici l'apport spécifique d'un des acteurs de la relation éducative : les professeurs, car, je le répète je suis moi-même professeur, mais l'action "curative" des enseignants ne saurait suffire à elle seule. Il faudrait qu'elle entre dans une relation de complémentarité avec d'autres initiatives tant **individuelle** qu'**institutionnelle**. Et surtout, il faudrait que les acteurs de la relation éducative retrouvent la dimension de l'âme, redonnent ses droits à l'imaginal, à la fiction trop souvent oubliée au profit du simple récit linéaire des événements : la famille, l'école, le travail, etc. Il faudrait en finir avec la culture de la plainte et du ressentiment³.

I. L'angoisse et le stress dans le monde du travail : dans l'entreprise, etc.

- 8 Les travaux de DEJOUR⁴ ont attiré notre attention sur le fait que le phénomène de la souffrance était général dans le monde actuel du travail. La montée de l'angoisse et l'extension du stress ne sont pas une donnée typique de l'Ecole, mais l'Ecole sert de caisse de résonance à l'angoisse ambiante, car elle est l'objet d'attentes multiples de la part de parents inquiets face au chômage et face à la perte de sens qui les assaille, eux et leurs enfants. Les parents misent sur la réussite scolaire de leurs enfants pour les faire échapper à la précarité et au chômage, ce qui explique qu'ils aient une attitude que l'on a pu désigner sous le nom de : **consumérisme**⁵.
- 9 La société, elle aussi, mise beaucoup (trop ?) sur l'Ecole pour se régénérer et sortir de l'impasse de la perte du sens. Le "salut" ne se joue pas uniquement à l'intérieur des Institutions.

II. Les causes de l'angoisse et du stress

- 10 Le chômage, la situation économique, « morale » et sociale

- 11 La perte d'espérance en l'avenir⁶
- 12 L'écroulement des idéologies, le discrédit dont sont l'objet les politiques y compris dans le domaine éducatif. La gauche a déçu⁷, la droite n'a pas de vraie politique d'éducation⁸, elle ne sait établir des rapports constructifs ni avec la jeunesse des banlieues ni avec les « héritiers », les évènements récents nous le rappellent !
- 13 La perte de valeurs qui faisait consensus : jusqu'aux années 60, il existait un consensus autour de l'Ecole : parents et professeurs croyaient dans les mêmes valeurs et oeuvraient de concert. L'Ecole était alors un instrument de promotion sociale. De nos jours, elle est de plus en plus élitiste⁹, malgré la persistance des discours sur l'égalité des chances et la « démocratisation ».

III. L'angoisse à l'Ecole

- 14 **Les parents d'élèves et l'angoisse** : on parle le plus souvent de « crise de l'adolescence » comme d'un phénomène inéluctable. On devrait plutôt insister sur l'angoisse des parents que déstabilisent, inquiètent et interrogent les scénarios de vie adoptés par leurs enfants¹⁰, des enfants pleins d'énergie et de vitalité qui les renvoient à leur décrépitude et leur parlent de leur mort.
- 15 C'est peut-être chez cet acteur que l'angoisse est la plus présente et prégnante. La presse parle de parents « de plus en plus procéduriers¹¹ » qui n'hésitent pas à mettre en cause les enseignants, leur reprochant tout et son contraire et se plaignant auprès du chef d'établissement, lequel relaye parfois ces plaintes et ces reproches au lieu de se solidariser avec les professeurs mis au banc des accusés. Attitude qui peut se caractériser comme étant une faute professionnelle grave.
- 16 **Les chefs d'établissements et l'angoisse** : les chefs d'établissements se comportent parfois, en effet, de façon lâche et démagogique, leur attitude est ressentie comme incompréhensible par les élèves et cette absence d'autorité de la part du chef d'établissement renforce une absence de Sur-Moi et un manque de repère, lesquels sont facteurs d'angoisse chez les jeunes. Ce genre de proviseur ne sort généralement pas de son bureau, peut-être par peur de rencontrer des professeurs ou des élèves ? Il se réfugie derrière les textes officiels (le B.O.), a l'air triste et cesse de jouer tout rôle éducatif dans la communauté scolaire à la tête de laquelle il a été mis par l'institution. C'est un administrateur qui gère son lycée comme n'importe quelle entreprise.
- 17 Au lieu de cela, le chef d'établissement qui gère la carrière de ses professeurs en y intégrant la dimension psychologique et humaine joue un véritable rôle **curatif**, empêchant les professeurs de se désengager prématurément¹². On a pu parler d'un **effet établissement**¹³, effet dont le proviseur est sans nul doute moteur.
- 18 **Les élèves et l'angoisse** : la presse et l'expérience vécue nous parlent de plus en plus d'agressivité et de violence chez cet acteur de la relation éducative, violence qui peut aussi être retournée contre soi-même (voire l'augmentation du nombre de suicides chez les jeunes). L'expérience lycéenne est souvent placée sous le signe du désinvestissement personnel et surtout, de l'angoisse.
- 19 **Les professeurs et l'angoisse** : Face à leur propre angoisse, les professeurs mettent sur pied des scénarios plus ou moins adaptés et qui contribuent parfois à renforcer l'angoisse et le stress chez leurs élèves. On peut citer ici la multiplication abusive des « interros ». Les professeurs angoissés inventent des procédures et adoptent des attitudes qui, en effet, renforcent l'angoisse des élèves. On est devant un cercle vicieux et pervers. La relation éducative est de plus en plus malade, « caractérielle », voire perverse.
- 20 Il est des professeurs qui, en effet, stressent les élèves, mettent sans cesse la pression, par peur de ne pas maîtriser la relation, par peur des parents, par peur du chef d'établissement et aussi par peur de l'inspecteur : un climat malsain s'installe et dans certaines circonstances, chacun est en même temps **victime et bourreau**. La relation éducative est de plus en plus malade, perverse et malsaine¹⁴.

- 21 On peut dire que pour conjurer leur propre angoisse et par peur d'entretenir de vraies relations humaines avec leurs élèves, les enseignants se réfugient aussi parfois derrière la seule transmission des savoirs, multiplient les contrôles, mettent la pression et renforcent l'angoisse des élèves. Ce faisant, ils ont bonne conscience, dans la mesure où ils ont en effet été recrutés pour instruire et non pour éduquer ou jouer le rôle d'assistants sociaux et de thérapeutes ! Ils laissent de côté la dimension **éthique** dont s'accompagne forcément tout métier mettant en contact des personnes et s'accompagnant de relations de pouvoir plus ou moins perverses (dimension ontologique du mal). Le sociologue Michel MAFFESOLI estime, comme beaucoup, que « l'autorité est d'actualité », mais il définit celle-ci, non comme ce qui fait peur (angoisse) et contraint, mais « en son sens strict », c'est-à-dire comme « ce qui fait croître »¹⁵. Il nous faut aussi, en tant qu'éducateurs, accepter notre **finitude**, en finir avec le mythe de l'infailibilité pédagogique génératrice d'angoisse. Entonnons **l'éloge de la fragilité**¹⁶. Comme je l'écrivais ailleurs¹⁷ : « Les conspirateurs - empruntons donc ce terme à Carl R. ROGERS - ont le sens de la finitude et de l'incomplétude, car ils ont, en général, fait l'expérience de l'altérité en eux-mêmes. Ils ont découvert la dimension de l'Inconscient. Ils se sont « expliqués » avec cette partie secrète d'eux-mêmes, ainsi que l'écrivait Carl Gustav JUNG. Jean-Marie DOMENACH parle de ces personnes qui : « respectent l'autre (et) aiment le différent, car elles savent que c'est elles-mêmes, différemment, que c'est leur définition, leur mesure et leur progéniture (et elles) ont cette intuition de la finitude »¹⁸.
- 22 La relation éducative actuelle ne peut faire l'économie de **l'éthique**¹⁹. L'attitude éthique exerce désormais une action curative. L'on peut parler du **soin** apporté par la conscience morale ainsi que, comme nous le verrons plus loin, du soin dispensé par l'âme, au sens que donne James HILLMAN à ce mot. L'action éducative actuelle s'inscrit dans : « une logique de l'altérité » et non plus dans « une logique de la hiérarchie » : « une telle stratégie, qui en appelle à la logique de l'altérité, s'emploie à subvertir, c'est-à-dire à **déplacer** et à **dépasser** les effets inhumains, résultant d'un recours exclusif à une logique de la hiérarchie²⁰ ».
- 23 Quand un professeur sort trop brutalement du schéma par trop hiérarchique encore en vogue dans l'école actuelle (plan du père surmoïque), les élèves sont surpris et déstabilisés (la liberté, elle aussi, est anxiogène surtout si seul un enseignant de temps en temps leur en offre la possibilité !). Le manque de cohérence dans l'attitude des professeurs est aussi source d'angoisse pour les élèves.
- 24 L'angoisse des uns et des autres s'alimentent mutuellement et l'on peut se demander comment mettre fin à cette logique infernale ?

IV. Quel remède, quel soin apporter ?

- 25 **1. La formation des enseignants : une formation centrée sur la personne de l'enseignant :** apprendre à gérer les groupes-classes, à faire face à la violence ; apprendre à gérer le stress et l'angoisse. La formation initiale pourrait jouer auprès des enseignants un rôle préventif et curatif.
- 26 **2. Les qualités qu'il serait souhaitable de développer chez les futurs enseignants :**
- 27 Face aux difficultés actuelles, le meilleur outil auquel un enseignant peut recourir, c'est sa personnalité, son humour et son équilibre personnel :
- 28 L'humour.
- 29 Le calme intérieur.
- 30 La confiance.
- 31 La lucidité et la maîtrise de sa propre subjectivité. Citation de JUNG.
- 32 Naissance d'un « regard clinique » qui permettrait de désamorcer les conflits sourds et latents et de ne pas se laisser gagner et dépasser par l'angoisse : ce regard clinique aurait / a une action à la fois curative, préventive, prophylactique, éducative et permettrait aux professeurs de jouer le rôle pour lequel il a été recruté : l'instruction, le savoir et la culture, dans les conditions les meilleures.

- 33 Les « valeurs » qui nous animent en tant que professeurs. Mireille CIFALI²¹ écrit qu' « il faut tenir bon sur l'éthique ». Un système fort de « valeurs », des valeurs acquises de haute lutte (la morale comme créativité et non comme acquiescement à des ordres surplombants et contraignants²²) est garant de cohérence, tant au niveau du discours qu'au niveau des actes. Un solide système de valeurs permet d'affronter mieux (avec moins d'angoisse) des situations potentiellement déstabilisatrices et anxiogènes. Ce système de valeurs peut, sinon constituer un **soin**, au sens strict mais s'inscrire dans un scénario ample visant à « gérer » les difficultés qui surgissent pour ainsi dire normalement au sein du groupe-classe.
- 34 Le premier outil utile à un professeur dans le contexte actuel, c'est, nous l'avons vu, sa personnalité solide et équilibrée, ce peut être aussi une solide **philosophie de l'éducation**, un système cohérent de « valeurs » que l'on peut trouver dans l'anthropologie psychanalytique (jungienne), la pensée (personnaliste) de Carl R. ROGERS et la philosophie chrétienne (salésienne) de l'éducation.
- 35 3. L'attitude rogérienne et salésienne en classe : Carl R. ROGERS, C.G. JUNG et Don BOSCO.
- 36 En tant que professeurs et éducateurs, il nous faut retrouver la dimension éthique, vitale et archétypique ainsi que la notion de service d'autrui (une éthique personnaliste). Eduquer et s'auto-éduquer sont deux processus concomitants. S'engager dans un processus d'auto-éducation (C.G. JUNG parle du processus d'individuation) sait s'occuper de son âme (la soigner). Comme l'écrit René BARBIER : « La vie est éducation et l'éducation est vie. C'est parce que la vie, aujourd'hui, est coupée de l'éducation que nous rencontrons tous ces problèmes à l'école. La vie est processuelle. Elle n'a rien de figé, de stable, d'immuable²³. L'éducation qui l'accompagne subit elle-même des changements permanents, doit revoir sans cesse ses contenus, ses pédagogies, ses finalités ».
- 37 En tant qu'enseignant, nous sommes forcément confrontés au doute, à l'incertitude, à l'angoisse et au stress, mais lorsque notre souffrance a un **sens**, on est plus à même d'y faire face et de l'accepter. La confiance en soi est en ses possibilités doublée d'une confiance dans nos élèves et dans leurs possibilités aplanit les difficultés. La confiance a une valeur « curative ».
- 38 Lorsque la relation éducative possède un sens pour chacun, tout se passe mieux. C'est un fait d'expérience confirmé par Carl ROGERS qui écrit que dans ces cas là, se produisent de véritables miracles²⁴.
- 39 Il nous faut désormais créer les conditions psychologiques et « morales » pour pouvoir enseigner. C'est un préalable indispensable pour lequel nous ne recevons aucune aide de la part de l'institution. Si nous parvenons à créer ces conditions propices à l'exercice de notre métier, nous pouvons jouer un véritable rôle « thérapeutique », au sens large, et pour nous et pour nos élèves. Comme je l'écrivais ailleurs, le fait de faire cours possède des prolongements thérapeutiques et formateurs²⁵.
- 40 Il nous faut retrouver la dimension de l'altérité, prendre soin de l'autre (ici l'éduquant), porter sur lui un regard tendre, fraternel. Empathique comme dirait Carl ROGERS. « Un regard clinique », selon Philippe PERRENOUD. Un regard attentif selon Simone WEIL, même si l'attention weilienne s'appliquait à l'amour divin. Comme je l'écrivais ailleurs : « Le rapport à autrui ne peut être réglé une bonne fois pour toutes par des règles ou des intentions morales, même les mieux intentionnées. Pour être vivant et créatif, le rapport à autrui suppose un affrontement permanent avec la part de mal dont l'autre est aussi forcément porteur, comme nous le sommes nous-mêmes. Une gestion permanente et constructive du conflit que génèrent forcément les rapports entre deux individualités, deux subjectivités est seule garante d'une dynamique relationnelle vivante ; une part normale de violence constitue le sel des rapports humains qui, sinon, risqueraient de s'engluer dans la routine, la politesse convenue, l'anomie !²⁶ ».
- 41 4. La formation de la hiérarchie :

42 Pour faire baisser le niveau d'angoisse qui assaille désormais les uns et les autres au sein de l'établissement, un des scénarios pourrait consister en la mise en place d'un autre mode de contrôle des professeurs. Un mode de contrôle moins anxiogène. Les chercheurs spécialisés dans l'étude scientifique du vécu intérieur des enseignants ont mis en évidence que l'inspecteur (surtout en France !) impose son surmoi culpabilisateur : il renforce l'angoisse et le stress chez les enseignants (et indirectement chez les élèves²⁷), enseignants qui ont alors tendance à durcir leur attitude en classe pour répondre aux attentes des inspecteurs.

43 On sait désormais que les modalités actuelles de l'inspection contribuent à développer l'angoisse chez les professeurs, laquelle angoisse se répercute chez les élèves et empêchent la mise en place d'une relation éducative saine et adaptée au contexte actuel.

44 En terme de soin, l'institution pourrait jouer un rôle bénéfique en substituant une culture du contrôle policier (sanction) par une culture de **l'évaluation**²⁸ qui permettrait l'instauration de la confiance et la naissance d'une véritable relation de **compagnonnage** entre **tous les acteurs de la relation éducative** du haut en bas de la hiérarchie.

45 5. Les rythmes scolaires :

46 La chronobiologie et les travaux de Hubert MONTAGNER ont mis en évidence le caractère anxiogène et contre-productif de rythmes scolaires contredisant les rythmes naturels. S'attaquer à cette question des rythmes scolaires équivaldrait à mettre sur pied une politique de « soins » prenant mieux en compte la dimension de la personne et le bon sens le plus élémentaire.

V. Limite d'une politique de soin. Ambiguïté de cette notion. Vers une éducation post-moderne ?

47 L'Ecole moderne est en crise, entend-on dire souvent. Elle est caractérielle et anxiogène.

48 Les **soins** que semble requérir cette situation ne peuvent que remédier localement et provisoirement aux maux inventoriés. La « crise » doit être dépassée et non éradiquée. C'est d'une **éducation postmoderne** dont l'Ecole et la société ont besoin. Certains soins ne seraient qu'un « cataplasme sur une jambe de bois » ! La crise doit donc être dépassée. Elle peut être considérée comme un moment indispensable et difficile à vivre d'un processus positif. Il faut **accepter la crise**. Comme l'écrivait Jean AGNES : « Crise n'est pas blocage ».

49 C'est vers un nouveau paradigme anthropologique qu'il nous faut nous diriger. Un paradigme dionysiaque incluant la joie, la violence et l'excès. Se crispier face à la violence, c'est courir le risque d'augmenter l'angoisse, car on le sait désormais d'expérience, dans de tels cas, on assiste toujours à un retour du refoulé.

50 La violence et la crise peuvent être considérées comme une chance à saisir et non comme une condamnation²⁹.

51 On ne peut attendre de la seule institution qu'elle mette sur pied une politique de soin. C'est aussi au professeur qu'il revient de **prendre soin d'eux-mêmes**³⁰, préserver leurs forces, garder l'espoir en leur mission, ne se laisser déstabiliser ni par l'inspecteur ni par les parents ni par le chef d'établissement, ni par les élèves, naturellement.

52 L'angoisse : son caractère positif

53 L'angoisse a le mérite d'attirer notre attention sur des dysfonctionnements personnels ou institutionnels. Elle est une invite à y mettre fin. Une invite au dépassement et à l'intégration des difficultés dont s'accompagne normalement la vie.

54 L'angoisse alimente la créativité.

55 **Soigner** l'Ecole, ce n'est pas aboutir à une école aseptisée, d'où l'angoisse et la violence auraient totalement disparues. C'est donner les armes, l'énergie pour faire face aux situations diverses qui se présentent. Il nous faut désormais acquérir un autre regard sur la crise. Michel MAFFESOLI écrit : « *Il est fréquent, de nos jours, d'invoquer la crise. Sans que l'on sache*

très bien ce qu'elle est, sinon une ambiance diffuse (...) Cette crise intervient lorsqu'on oublie (...) qu'il faut savoir affronter la perpétuelle énigme qu'est l'existence ».

- 56 La politique de santé mentale qui se profile à l'horizon comporte des dangers inquiétants. On songe ici aux travaux de l'INSERM qui servirent d'alibi à une médicalisation précoce et excessive de tout débordement et de toute fantaisie chez l'enfant. La philosophie actuelle en matière de santé mentale se caractérise par une psychiatisation de la société qui semble aller dans le sens de l'intérêt des laboratoires. Au politiquement correct, correspond le psychologiquement et le moralement correct !
- 57 La notion de soin est ambiguë ! Parler de **soin**, c'est supposer qu'il y a **maladie**. James HILLMAN, quant à lui, évoque l'**infermitas** (normale) de tout archétype. Le risque est aussi de tomber dans une **culture de la plainte**³¹. Le risque d'une politique "étatique" ou institutionnelle de soin est une prise en charge "autoritaire" de la crise personnelle ou sociale avec le risque inhérent d'y perdre son âme et sa liberté. James HILLMAN oppose l'**histoire de l'Ame** à l'**histoire clinique**³². L'histoire clinique dont il dit qu'elle : « relate (seulement) les réussites et les échecs de la vie dans le monde des faits ».
- 58 James HILLMAN a développé de l'intérieur une critique intéressante de la psychanalyse³³, à laquelle il reproche d'être trop apollinienne. Dans des livres plus récents³⁴, le même auteur qui s'inscrit dans la tradition jungienne, développe l'idée que les symptômes ne sont que les voix successives des dieux qui réclament leurs dus. Dans ce nouveau paradigme polythéiste, vivre, c'est donner la parole à tous les « dieux » (archétypes) qui cherchent à s'exprimer par notre entremise. La vie est alors un processus ininterrompu, une quête de sens, une aventure, une ouverture au vivant ou plutôt au flux de la vie.
- 59 Pour « guérir » de sa névrose d'inachèvement et pour tenter de guérir des institutions (l'Ecole) malades et qui nous rendent malades, il nous faut retrouver la dimension éthique, imaginaire, archétypique et symbolique³⁵. Il nous faut retrouver Eros et Agapè. Il nous faut cultiver notre Ame, comme nous le ferions d'un jardin, sans toutefois oublier l'Ame du monde (Sophia).
- 60 Reims, le 4 mai 2006.

Notes

1

2 ABRAHAM Ada.- *Le monde intérieur des enseignants*. Editions ERES-EAP, 1982. *L'enseignant est une personne* (sous la direction d'Ada ABRAHAM), Editions ESF, 1984. Et : *Etre enseignant. Un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham* (sous la direction de Huguette Caglar) – Collection Défi-Formation, L'Harmattan.

3 ROHART Jean-Daniel.- *La vie et l'éducation*. Suivi de : *Comment réenchanter l'Ecole ?* L'Harmattan, 2005.

4 DEJOUR Christophe.- *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Editions du Seuil, Collection Points. P 715.

5 BALLION Robert.- *Les consommateurs d'école*.

6 BENASAYAG Miguel, SCHMIT Gérard.- *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale*. La Découverte, 2003.

7 DAVIDENKOFF Emmanuel.- *Peut-on changer l'école ? Des échecs de la gauche aux embarras de la droite*. Hachette Littérature, 2003.

8 BRIGHELLI Jean-Paul.- *La fabrique du crétin. La mort programmée de l'école*. Jean-Claude Gawsewitch Editeur, Paris 2005.

9 FAUCONNIER Patrick.- *La fabrique des « Meilleurs »*. Editions du Seuil. Collection L'histoire immédiate.

10 FIZE Michel.- *L'adolescent est une personne*. Editions du Seuil, février 2006.

11 *Des parents d'élèves de plus en plus procéduriers*. Article paru dans *Le Figaro* du mercredi 11 janvier 2006.

- 12 HUBERMAN Michaël. « Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision » in : *Revue française de pédagogie*, n° 86, janvier, février, mars 1989.
- 13 MAZALTO Maurice.- *Une école pour réussir. L'effet établissement*. L'Harmattan, 2005.
- 14 ROHART Jean-Daniel.- *La vie et l'éducation*. Suivi de : *Comment réenchanter l'Ecole ?* L'Harmattan, 2005.
- 15 MAFFESOLI Michel.- *La société de consommation*.
- 16 DEFRANCE Bernard.- *Eloge de la fragilité*. Article paru dans *Les Cahiers Pédagogiques* n° 253, avril 1987.
- 17 ROHART Jean-Daniel.- *La vie et l'éducation*. Suivi de : *Comment réenchanter l'Ecole ?* Op. Cit. Page 166.
- 18 DOMENACH Jean-Marie.- *Une morale sans moralisme*. Op. Cit. Et : GUILLOT Agnès.- « Inventivité et routine, l'(im)possible visée éthique » in *LE PORTIQUE*. Revue de philosophie et de Sciences humaines : *Eduquer : un métier impossible ?* Numéro 4 - 2^{ème} semestre, 1999 : « Il faut se méfier de « l'activisme effréné ». « Il faut accepter l'imperfectibilité inscrite dans sa finitude ».
- 19 AVANZINI Guy, THIEL Marie-Jo.- *Eduquer à la beauté. Eduquer aux valeurs*. Editions Don Bosco.
- 20 RESWEBER Jean-Paul.- *Le questionnement éthique*. Collection « Prosôpon », Editions Cariscript, mai 1990.
- 21 CIFALI Mireille.- « Du savoir et des hommes » in : *La formation des Enseignants en Suisse romande. Actualités, Perspectives*. Editions DelVal, Cousset (Fribourg), Suisse 1988.
- 22 DOMENACH Jean-Marie.- *Une morale sans moralisme*. Editions Flammarion, 1992. Et AVANZINI Guy et THIEL Marie-Jo.- *Eduquer à la beauté, éduquer aux valeurs*. Editions Don Bosco.
- 23 ROHART Jean-Daniel.- *La vie et l'éducation*. Op. Cit. Page 11. (Préface de René Barbier).
- 24 ROGERS Carl R.- *L'élève au centre des apprentissages*. Traduit de l'espagnol par Jean-Daniel Rohart et édité par l'Association Voies-Livres.
- 25 ROHART Jean-Daniel.- *Une expérience de pédagogie interculturelle : prolongements sur le plan de la formation et valeur thérapeutique* in : *Recherche et Formation*, Institut National de Recherche Pédagogique (I.N.R.P.) n° 2, p.p. 103-113, 1987
- 26 ROHART Jean-Daniel.- *La vie et l'éducation*. Op. Cit. Page 167.
- 27 ROHART Jean-Daniel.- *La vie et l'éducation*. Op. Cit. Page 99. « Je ne me suis fait inspecter qu'une seule fois (sic), je devais avoir 7/8 ans, mais je m'en rappelle comme si c'était hier. C'était un grand homme froid et grisonnant. A cette époque, ma maîtresse venait juste de commencer d'enseigner et était jeune (vous imaginez son angoisse). C'est lui qui nous a fait la dictée, *j'étais tellement affolée que ma note a été lamentable !* Résultat : quand il est parti, il régnait dans la classe *un sentiment d'appréhension et d'angoisse*, comme après un tremblement de terre, on était encore tout affolé par ce qu'on venait de vivre. Le lendemain tout est rentré dans l'ordre et ça n'a plus rien changé. Bien sûr on était nul en math, l'inspecteur nous a écrasés au maximum, avec le prof. Cette expérience a été douloureuse et vraiment dégoûtante, car le prof en a pleuré. Donc, plus jamais ! ».
- 28 ROCQUET Jean-Pol.- *Inspection, évaluation : l'influence rogérienne* in : *Carl ROGERS et l'action éducative* (sous la direction de Jean-Daniel ROHART) A Paraître. Et : *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*, Editions de L'Harmattan, sept. 2005.
- 29 ROHART Jean-Daniel.- *La violence à l'Ecole : Inévitable condamnation ou chance et défi à relever ?* Article paru dans la revue : *3ème Millénaire*.
- 30 CIFALI Mireille.- *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. PUF, L'Education, juin 1994.
- 31 ROUSTANG François.- *La fin de la plainte*, Editions Odile Jacob.
- 32 HILLMAN James.- *Suicide and the Soul*. Dallas, Spring Publications (1964) 1978 Et : *La fiction qui soigne*, traduit de l'anglais par Elise Argaud. Manuels Payot.
- 33 HILLMAN James.- *Le mythe de la psychanalyse*. Editions Imago.
- 34
- 35 DURAND Gilbert.- *L'imagination symbolique*. PUF.

Pour citer cet article

Référence électronique

Jean Daniel Rohart, « L'angoisse et le stress à l'École. », *Le Portique* [En ligne], 4-2007 | Soins et éducation (II), Pratiques et gestes du soin, mis en ligne le 14 juin 2007. URL : <http://leportique.revues.org/index942.html>

À propos de l'auteur

Jean Daniel Rohart

Professeur agrégé d'espagnol, Jean Daniel Rohart, spécialiste de l'œuvre de Carl Rogers, a publié divers ouvrages dont : *Action éducative et éthique. Pour un compagnonnage des acteurs de la relation éducative.* L'Harmattan, 2001. *La vie et l'éducation. Suivi de : Comment réenchanter l'école ?* L'Harmattan, 2005. *Carl Rogers et l'action éducative* (dir.), *La Chronique Sociale* (Pédagogie / formation) A paraître, et de nombreux articles. <http://jeandaniel.rohart.free.fr/>

Droits d'auteur

Tous droits réservés

Résumé / Abstract / Resumen

L'École est une Institution de plus en plus malade, « caractérielle » et pathogène. Le diagnostic est archi-connu et ressassé à l'envi ! Tous les acteurs de la relation éducative : élèves, parents d'élèves, professeurs, chefs d'établissements et inspecteurs, pourquoi pas ? se sentent isolés, seuls, s'interrogent sur le sens de leur pratique respective, souffrent et se rendent parfois, mutuellement, la vie impossible. Le malheur rend méchant, on le sait. L'angoisse, le stress, le découragement et la fatigue récurrente (burn-out) sont omniprésents, l'angoisse et le stress des uns alimentant l'angoisse et le stress des autres, en un cycle infernal. On parle parfois de « crise » de l'École. Pourtant, il ne s'agit pas de se lamenter, de céder à « la culture de la plainte » et du ressentiment ou à la révolte vaine, ni surtout de rester prisonnier du mythe prométhéen « progressiste » et vertuiste propre à la Modernité en train d'agoniser sous nos yeux perplexes, inquiets ou pleins d'espérance, au contraire. Il ne s'agit ni de changer radicalement ni de « guérir » l'École des maux dont elle souffre, et nous avec elle. Ce qui me semble être à l'ordre du jour, d'un point de vue archétypique (Jung), c'est une « révolution » anthropologique profonde (une metanoïa sociale, un renversement de « valeurs » ou de paradigme) susceptible de réenchanter l'École, le monde et les acteurs, à partir de la reviviscence de mythes anciens/nouveaux : Pan, le Trickster (ou Fripon-Divin), Dionysos, Eros, Hermès, etc. L'auteur tente de poser les bases d'une éducation postmoderne (l'équivalent, toute comparaison gardée, de ce que Michel Maffesoli a réalisé pour la sociologie) et ce, sur les pas de C.G. Jung et de James Hillman, un des disciples du « père » de la psychologie des profondeurs (ou archétypale). Une éducation postmoderne remettant à l'ordre du jour l'acceptation, le détachement, la fragilité, la reconnaissance des limites humaines ainsi que la fraternité : des valeurs féminines dans un monde qui voit le retour du féminin, en effet.

School as an institution, is increasingly ill, disturbed and pathogen. Every actor in the educational relationship, pupils, parents, professors, headmasters and inspectors feel lonely

and isolated, and wonder about the meaning of their respective parts, hence personal pain. Anxiety, stress and fatigue (burn out) are common ; one's anguish fostering the same response in others, in an infernal cycle. One can then argue about a school crisis.

However, one must not give in to laments, or submit to a culture of complaint and feel bitter or unnecessarily rebellious. Neither should one remain prisoner of the Promethean myth, a characteristic of dying modernity. The question is neither to change school nor to cure it of the evils which it suffers from.

What must be on the archetypal agenda (Jung) is a "major anthropological revolution" capable of re-enchaining school and the world, starting with the revival of myths, old and new : Pan, Hermes, Dionysus, Eros, etc.

The author tries to lay the foundations of a post-modern education following in the steps of C.G. Jung and James Hillman, one of the disciples of the father of psychology depths.

La Escuela es una Institución cada día más enferma, enfermiza y patógena. Todos los actores de la relación educativa : alumnos, estudiantes, padres, profesores, directores e inspectores (supuestamente) se sienten solos y aislados, se interrogan sobre el sentido de su práctica respectiva y cada uno sufre. La angustia, el estrés y el cansancio (burn out) están omnipresentes, la angustia de los unos, alimentando la de los demás, en un círculo vicioso infernal. Se suele hablar de la « crisis de la Escuela ». No se trata sin embargo de lamentarse, de caer en « la cultura de la queja » y del resentimiento o en la rebeldía vana e inútil. Tampoco se trata de quedarse preso del mito prometeico y « vertuista » propio de la Modernidad que está agonizando ante nosotros.

No se trata ni de cambiar ni de « curar » la Escuela de los malos de que padece. Lo que – según parece – está a la orden del día (arquetípico) es una « revolución antropológica de fondo, susceptible de reencantar a la Escuela y al mundo, a partir de mitos nuevos / antiguos : Pan, Hermes, Dionysos, Eros, Etcétera. El propósito del autor es obrar por la construcción de una **educación postmoderna** siguiendo los pasos de C.G. Jung y de James Hillman discípulo éste del « padre » de la psicología arquetípica o de las profundidades.