

COMPRENDRE CE QUI FAIT LA DIFFICULTÉ DE L'ÉCOLE AUJOURD'HUI



Photo: François TEFNIN

ÉCHANGES ET ANALYSES AVEC DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION SÉMINAIRE AVEC JEAN-PIERRE LEBRUN

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	3
Exigence collective et singularité	5
De l'un à l'autre : la dialectique de la présence et de l'absence	9
→ « Touche pas à mes enfants ! », ou quand la tyrannie de l'amour provoque des dégâts irréversibles	9
→ « Jean pleure plus qu'il ne rit », ou quand les adultes cèdent aux larmes	11
→ « Le malade imaginaire », ou quand les parents autorisent le jeune à se soustraire à l'obligation scolaire	11
→ « La maladie d'amour », ou quand on aime sans conditions	11
→ L'enfant ou le jeune n'est pas un petit adulte	13
La hiérarchie au feu et l'autorité au milieu : impact de la crise de l'autorité sur la vie scolaire	14
→ « Portes ouvertes au CEFA », ou quand c'est à l'école de placer les limites	15
→ « Un donné pour un rendu », ou quand le jeune cherche à satisfaire la personne qui le considère	16
→ « Œdipe, obscurité et jeux vidéo », ou comment faire quand on n'a pas appris à grandir	17
→ « Les enfants de Maman Internet », ou quand les enfants recadrent leurs parents ..	17
→ « À la recherche des limites perdues », ou comment retrouver la légitimité de dire « Non ! »	18
Quelle légitimité pour la hiérarchie ?	19
→ « Je perturbe donc je suis », ou quand le jeune fait tout pour se faire remarquer	19
→ De l'enfant-roi à l'enfant-tyran : de la puissance à la toute-puissance	19
→ Les enseignants et la légitimité	21
Modification des conditions de la transmission	22
→ « Lire hier et aujourd'hui », ou le passage du modèle vertical au modèle horizontal	22
L'école, lieu de rencontre	25
→ « La perche est lancée », ou quand il convient de la saisir au bon moment	25
→ « Chercher du soutien c'est bien, tenir sa place c'est mieux ! », ou comment assumer son rôle d'adulte	26
→ Pour aider l'enfant : un nécessaire engagement de tous les partenaires	26
Apprendre n'est pas naturel alors que faut-il pour qu'un élève ait envie d'apprendre ?	28
→ « Quand on aime on ne rate pas », ou quand les parents doivent lâcher prise	28
→ « Sur la balle ! », ou comment retrouver le goût de l'effort	28
→ « Tu réussiras comme moi... », ou quand la pomme tombe finalement loin de l'arbre	28
Pour conclure	30
Bibliographie	32

AVANT-PROPOS

Le constat est général et partagé : nous sommes aujourd'hui face à des difficultés sans précédent dans l'exercice de l'éducation et de la transmission. Ces difficultés touchent les familles et les parents comme l'école et les enseignants. Ceux-ci sont chaque jour confrontés aux difficultés de faire école. Pour y faire face, les professionnels de l'éducation ont besoin d'outils, de formations permanentes qui viennent s'articuler sur les notions acquises au cours de la formation initiale. Mais nous avons aussi tous besoin de réflexions plus en amont, sur le diagnostic, la lecture et la compréhension de ce qui nous arrive.

Que se passe-t-il ? Que nous arrive-t-il en ce début de XXI^e siècle ? Il ne s'agit pas ici de déplorer le réel tel qu'il est, mais plutôt apprendre à le décoder pour améliorer nos possibilités d'y faire face. Voilà l'ambition du présent travail : nous rendre plus efficaces dans notre travail d'éducation et d'humanisation, sans nostalgie d'un passé idéalisé.

Dans un article récent, Dominique Schnapper fait les constats suivants : « C'est la remise en question de la transmission qui est au fondement de ce qu'on évoque comme la crise de l'école. La société démocratique tend à remettre radicalement en cause la légitimité de la tradition. Elle risque aussi de remettre radicalement en cause l'instance de transmission de la République. Transmettre implique que certains veuillent léguer, fût-ce en la réinterprétant, une culture héritée, et que d'autres veuillent entendre ce qui vient du passé, qu'ils aient la volonté de s'inscrire dans un processus qui dépasse leur expérience immédiate. Or, l'enfant démocratique porte très tôt d'autres aspirations. La situation pédagogique est en tant que telle asymétrique – elle distingue ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, les adultes et les enfants – et cette asymétrie pose un problème à l'éthos démocratique. La transmission suppose que soit reconnue l'autorité de la connaissance et de l'enseignant. Mais l'ambition de faire d'abord sa place à l'épanouissement de l'élève avant tout apprentissage – alors que toute obligation risque d'être qualifiée de « violence » éventuellement « symbolique » – entre directement en conflit avec l'objectif de transmettre le savoir et de diffuser des modèles de comportements communs à tous »¹.

Dans une conférence organisée en 2011², conjointement par le SeGEC et le Collège Européen de Philosophie Politique de l'Éducation, de la Culture et de la Subjectivité, Marcel Gauchet nous donnait également une des clés de lecture des changements à l'œuvre dans l'éducation : « Nous sommes sous le coup d'un basculement qui s'est produit de manière assez clairement situable dans les années 1970 [...]. Nous avons vu se produire à ce moment-là, l'achèvement d'un processus qui vient de très loin : la détraditionalisation. Nous sommes passés d'un modèle pédagogique qui privilégiait l'acte social de transmission à

1. SCHNAPPER D., « L'école, vecteur des valeurs de la République » in *Le Monde*, 2 décembre 2014.

2. « La question de la transmission » conférence prononcée par Marcel Gauchet à l'Institut Supérieur de la Formation Sociale et de Communication à Bruxelles le 19 février 2011, dont le texte est téléchargeable à l'adresse suivante : [http://enseignement.catholique.be>services du SeGEC>Etude>Documents et publications>Notes et rapports](http://enseignement.catholique.be/services/du/SeGEC/Etude/Documents/et_publications/Notes_et_rapports)

un modèle pédagogique centré sur l'activité individuelle de l'élève. Un modèle pédagogique dont le cœur est l'encouragement à la construction de ses savoirs par le sujet individuel. De telle sorte que, à la limite, il n'y a plus que des appropriations individuelles qui soient concevables s'agissant d'apprendre, des appropriations individuelles partant des motivations, des intérêts et des besoins de chacun. »

Dans la perspective du Congrès de l'Enseignement catholique de 2012, nous avons mené de 2010 à 2012 un séminaire animé par Jean-Pierre Lebrun avec des directeurs d'écoles de tous les niveaux. Ce séminaire a fait l'objet d'une publication, toujours disponible³. Cette réflexion a été prolongée et élargie dans un nouveau séminaire mené en 2013-2014 avec, cette fois, des représentants des différents acteurs de l'éducation : enseignants, parents, directeurs d'écoles et de centres PMS, de CEFA, membres de Pouvoirs organisateurs. Le présent document rapporte quelques récits, commentaires, débats et interprétations faits au cours de ce séminaire. Ces récits ont été mis en forme par Edith Devel. Jean-Pierre Lebrun apporte sa lecture, ses réactions et réflexions aux situations apportées par les participants du séminaire, en dialogue avec eux.

Il nous a semblé qu'un certain nombre de clés de lecture du réel de la classe, de l'école, de la famille s'ouvraient avec ce travail, et qu'il y avait un bénéfice à partager le fruit de cette réflexion. Espérons que de lecteurs nombreux, stimulés par cette approche, s'emparent de ce travail pour poursuivre et prolonger leurs propres réflexions, et ensuite peut-être construire, seuls ou avec d'autres, des outils, des formations, des perspectives pour réenchanter leur travail d'éducation.

Guy Selderslagh

3. *Diriger une école aujourd'hui et demain. Analyses et dialogues avec Jean-Pierre Lebrun*, SeGEC, 2012, disponible à l'adresse suivante : <http://enseignement.catholique.be>>documents de références

EXIGENCE COLLECTIVE ET SINGULARITÉ

Comme psychiatre et psychanalyste ayant eu la chance d'entendre pendant plusieurs années de séminaire, d'abord des directeurs, ensuite diverses personnes occupant des fonctions différentes dans le milieu scolaire, je n'ai pu que conforter une impression clinique qui était déjà la mienne : l'école est bien aujourd'hui le lieu où s'affrontent des logiques devenues opposées – celle de la singularité et celle du collectif, celle du privé et celle du public, celle de la famille et celle de l'école – suite aux changements de société dans lesquels nous sommes emportés depuis une bonne vingtaine d'années.

Entendons-nous bien. Il ne s'agit pas de faire porter la responsabilité à l'un ou l'autre des protagonistes de ces logiques ; il s'agit plutôt de constater qu'à leur insu, ils se retrouvent très souvent emmenés non plus à une confrontation constructive, mais plutôt à un affrontement délétère.

Je n'ai cependant aucune prétention à rendre ainsi exhaustivement compte de ce qui fait difficulté aujourd'hui dans l'école ; il y a de très nombreux facteurs que j'ignore. Néanmoins, le point précis sur lequel j'essaie de mettre le doigt n'est pas un élément de seconde zone. Il est au contraire crucial, d'abord parce qu'il est le symptôme d'une difficulté bien plus large qui n'arrive pas à trouver une issue heureuse, ensuite parce qu'il a des répercussions multiples qui atteignent autant les enseignants que les élèves, les directeurs que les parents, autrement dit parce qu'il touche l'ensemble de la communauté scolaire, enfin parce qu'il renvoie à la conception même que nous nous faisons de la démocratie.

La conception que nous en avons aujourd'hui promeut la singularité d'un chacun. Désormais, l'école est, elle aussi, habitée par cette conception. Or, comment tenir compte, dans le même mouvement, de la singularité et du collectif ? Avant, l'école était le lieu où le mot « collectif » apparaissait pour la première fois. Maintenant, « singulier et collectif » apparaissent comme un seul et même objectif, comme s'il était possible de les acquérir dans un seul et même mouvement, comme s'il allait de soi qu'une dialectique pouvait spontanément exister entre eux.

Tout ceci va de pair avec une autre idée, fautive parce que trop simpliste : le collectif idéal, la communauté juste serait celle qui permettrait que puissent vivre ensemble, côte à côte, tous les individus, sans devoir exiger d'eux qu'ils acceptent des limites à leurs revendications singulières, qu'ils appellent souvent leurs « droits ». À y regarder de plus près, il y a là une naïveté qu'il est un peu sidérant de voir partagée par tant de citoyens : exiger d'être soutenu par le collectif dans sa singularité mais dans le même mouvement, pouvoir se penser comme déconnecté de l'ensemble⁴.

C'est toujours par l'articulation du singulier et du collectif que peut se soutenir la démocratie comme manière des hommes de se gouverner eux-mêmes. Pour qu'il y ait démocratie, il faut donc un citoyen dont le désir dépasse celui d'être protégé de l'État ou de ne lui demander que la garantie de ses jouissances. Il faut, comme le disait Aristote dans *l'Éthique à Nicomaque*, un citoyen capable d'exercer le pouvoir (arkhein, infinitif actif) et en même temps d'être gouverné (arkhestai, infinitif passif). Autrement dit, un citoyen divisé qui assume sa propre division entre sa singularité et son appartenance au collectif.

4. L'helléniste Jacqueline de Romilly, qui a passé son existence à étudier la démocratie naissante à Athènes, rappelait avec beaucoup de pertinence que c'était cela, la différence qui existe entre la démocratie athénienne et la nôtre : « *Pour les Athéniens, la liberté, ce fut d'abord le fait de ne pas être esclave, de ne pas recevoir d'ordre d'un souverain et de s'administrer soi-même. D'aucune manière, il ne s'agissait de liberté par rapport à la cité à laquelle on appartient et contre laquelle on n'aurait jamais eu l'idée de réclamer tel ou tel droit. Et encore ailleurs : il n'y a pas eu seulement entre les deux situations une différence de degré, mais un retournement profond. Ces diverses libertés que nous réclamons et défendons aujourd'hui sont toutes des libertés de l'individu par rapport à l'État. La différence avec la Grèce est capitale : la liberté dans la démocratie athénienne s'obtenait par l'État, était le reflet de celle de l'État et ne se réclamait jamais par rapport à lui. [...] Je pense que l'on a un peu trop oublié que notre liberté individuelle reste liée à la liberté même de la Cité et se confond avec elle* ». DE ROMILLY J., GRANDAZZI A., *Une certaine idée de la Grèce*, Livre de poche, Paris, 2006, p. 142.

On ne peut donc se contenter de prôner de manière simpliste l'égalité pour tous. Il faut bien, dans le même mouvement, parler de la manière dont cette égalité va être instituée et garantie, tant que faire se peut. C'est pour cela que pour être visée, l'égalité doit pouvoir compter sur la prévalence du collectif sur le singulier, et, disons-le clairement, aujourd'hui, c'est très souvent l'école qui a la charge de rendre présente cette prévalence dans le concret à l'enfant pour la première fois.

Ce n'était pas le cas hier où la famille était d'emblée une institution. Mais depuis une vingtaine d'années, comme le précise Marcel Gauchet, la famille a cessé d'être une institution : *dire que la famille a cessé d'être une institution, c'est dire qu'elle ne contribue plus à la formation et à l'entretien du lien de société, au sens plein de l'expression. Elle n'est plus ce pour quoi elle a été tenue de très longue date si ce n'est immémorialement, à savoir la cellule de base de l'ordre social. C'est dans son enceinte qu'était supposée commencer l'organisation de la société. Eh bien, disons-le tranquillement : la famille ne fait plus société. Elle est dans la société mais elle ne fait pas LA société. [...] La famille s'est privatisée. Elle n'est faite que du lien affectif et strictement interpersonnel entre les êtres qui la composent – l'interpersonnel n'étant pas du social. Si nous sommes amis, si nous nous voyons entre nous, ce n'est pas du lien social, c'est du lien interpersonnel. La famille interpersonnelle n'est plus sociale, c'est en ce sens qu'elle s'est privatisée et affectivisée*⁵.

Du fait de cette privatisation, sans même le savoir, la famille – ce n'est évidemment pas le cas de toutes les familles mais c'est une tendance générale dont on ne peut pas sous-estimer les effets sur l'ensemble des familles – ne se charge bien souvent plus d'imposer à l'enfant de se soucier du collectif, ce qui suppose d'aller à l'encontre de sa toute-puissance infantile, autrement dit, de son narcissisme. Et c'est alors l'école qui se trouve chargée d'introduire cette prévalence du collectif, mais sans que son intervention ne soit plus préparée en amont. Celle-ci prendra alors l'allure d'une intervention inacceptable pour les parents, tout au souci « d'aimer » leur enfant.

Le choc des deux logiques peut s'avérer brutal. C'est pourquoi je parle d'affrontement délétère plutôt que de confrontation constructive.

L'avenir de l'école est pourtant crucial pour la démocratie à laquelle nous tenons tant, à juste titre, mais prévaut souvent aujourd'hui une conception trop simpliste qui n'a alors d'autre effet que de transformer les vœux pieux en consignes, slogans et paroles sans lendemain, et ceci sans aucunement prendre la mesure des difficultés nouvelles qui se présentent au fonctionnement démocratique.

5. GAUCHET M., « La maladie d'amour, échanges avec C. MELMAN », in *La Célibataire*, n° 26, automne 2013, p. 48.

Bien sûr, certains rétorqueront à juste titre que la tâche du collectif, c'est précisément de permettre à chacun de se réaliser. Et il est vrai que c'est l'illusion actuellement en vogue : une société pourrait n'être rien d'autre que le rassemblement, la collectivisation de toutes les singularités qui en font partie. Mais c'est bien une illusion qu'il s'agit de combattre : il n'existe pas de vie collective, pas de groupe humain qui ne doive « limiter » les exigences de chacun de ses membres. Il suffit d'une simple observation pour s'en apercevoir. Cela reste alors précisément la tâche de celui qui occupe la place d'exception⁶ que de rappeler cette exigence et de répartir le mieux possible les places de chacun.

Or, dans un contexte où l'égalité est devenue non seulement la vertu première, mais la justification de toute revendication narcissique, on rencontre inévitablement deux difficultés qui font butée. D'abord, il sera impossible de ne pas faire de choix, il faudra toujours finir par décider, tout ne pourra se résoudre par le consensus ou la majorité des voix. Ensuite, le choix qui devra alors être fait par celui qui occupe la place d'exception sera forcément déterminé par sa singularité. Autrement dit, il faudra bien accepter qu'il décide, lui, et que le choix serait différent si un autre avait été à sa place.

Faut-il dire que l'école est aujourd'hui entièrement prise dans cette confusion ? Confusion entre défendre les narcissismes et défendre les singularités, entre défendre les egos et les égaux, confusion entre l'égalité présentée d'emblée comme le progrès, et la justice comme réglant tant que faire se peut les inégalités... En affirmant la prévalence du collectif, en rappelant la nécessité de mettre des limites à l'expansion du narcissisme de chacun – ceci valant autant pour le directeur à l'égard des enseignants que pour l'enseignant à l'égard des élèves – l'école vient aujourd'hui effectivement signifier que le fonctionnement dans le

6. J'ai souvent insisté sur la légitimité de cette place d'exception, ce que certains ont aussitôt malheureusement entendu comme une promotion de l'exceptionnel, voire une invitation au retour de la légitimité patriarcale, religieuse ou simplement de la société pyramidale entièrement organisée sur le modèle vertical. Or, ce n'est pas du tout de cela qu'il s'agit. Cette place (qui est celle du directeur de l'école mais tout aussi bien de l'enseignant pour la classe) est inscrite dans la structure de ce que parler veut dire, et la charge de celui qui l'occupe est précisément de travailler sans cesse à trouver ce compromis. Il est celui qui, au nom de cette charge, peut aussi rappeler à chacun les limitations que cela suppose. Ceci ne voulant pas dire qu'il peut occuper cette place selon son seul caprice. C'est là que la différence doit être établie entre modèle patriarcal et modèle démocratique. Si dans le premier cas, celui qui occupe la place n'a de comptes à rendre sur la façon dont il le fait que devant Dieu, dans le second, la collectivité peut et doit installer des procédures pour jauger et juger de la tâche à accomplir — ceci n'excluant pas, pour celui qui se charge de la tâche, de pouvoir engager sa subjectivité, voire d'exercer son charisme.

privé de la vie de famille n'est pas le même que celui de la vie sociale et qu'il s'agit bien, pour pouvoir grandir psychologiquement, que l'enfant consente à ce qu'il faut quand même bien toujours appeler une contrainte, même si aujourd'hui le mot apparaît aussitôt comme insupportable à la liberté d'un chacun.

Voilà pourquoi, à l'heure où le lien social se trouve en proie à ces questions de par la mutation extrêmement profonde dans laquelle nous sommes emportés, l'école est devenue un lieu exemplaire de l'affrontement de deux forces éminemment contradictoires : celle du narcissisme de l'enfant, toujours reviviscence de celui des parents, et celle de l'exigence de la vie scolaire, toujours référée au collectif.

Mais rappelons aussitôt que ce qui aggrave le problème, c'est que l'école ne trouve plus, dans le discours social entièrement voué à l'égalitarisme et au modèle de la marchandisation, l'appui qu'elle est en droit d'attendre pour assurer la légitimité de son intervention. Moyennant quoi, l'école est prise en tenaille entre la famille qui cherche à lui imposer son modèle de fonctionnement et la société qui, sans le vouloir peut-être, contribue néanmoins à sa manière à dévaloriser l'exigence du vivre ensemble.

L'équilibre des forces en présence en est devenu très précaire : bien souvent, c'est l'école toute seule qui, aujourd'hui, se confronte à la famille, et cette dernière trouve appui dans les implicites du discours social pour faire objection à ce qui est exigé d'elle.

L'enfant trouve alors là appui à pouvoir récuser toute contrainte, alors que l'école veut inculquer à l'enfant ce qui s'avère nécessaire à vivre ensemble, autrement dit le contraindre à supporter ce qu'en toute logique, et par principe, il ne lui est pas facile d'accepter.

Ceci ne peut être vraiment reproché à l'enfant, car il est logique qu'il tente de contourner l'exigence. En revanche, ce qui s'avère délétère, c'est que les adultes abandonnent la tâche. La famille en exigeant que l'école fonctionne avec la même orientation qu'elle (ce qui s'avérera impossible), et les acteurs de l'école en évitant d'avoir à soutenir l'obligation et la contrainte.

Car, malgré tous les efforts et les progrès que nous pourrions faire, nous ne pourrions jamais nous débarrasser de la dualité des expériences. Il y aura toujours dans l'existence des expériences que j'appellerai « *une* » et des expériences qu'il s'agit d'appeler « *autre* ».

Par expérience *une*, il s'agit d'entendre que j'éprouve ce qui me fait être le même que l'autre. Chacun, au cours de son existence, fait l'expérience d'être « un » à certains moments avec l'autre (« Je pense comme vous »). Cette expérience, qu'on a l'habitude de qualifier de fusionnelle, finit néanmoins toujours par rencontrer sa limite, car le même est aussi « autre ». Il se fait donc toujours qu'à un moment donné, nous faisons également l'expérience *autre* (« Nous ne pensons plus la même chose, je pense différemment de vous... »).

Si les deux expériences sont inévitables, elles ne sont pourtant pas nécessairement à mettre sur le même pied à plusieurs égards, elles ne sont pas symétriques : eu égard à la temporalité d'abord, à la différence de niveau symbolique ensuite.

C'est le début de la vie qui fournit l'expérience *une* à l'enfant au travers de la relation qu'il a avec la présence de l'*autre* maternel. D'abord parce qu'il en est issu, ensuite parce qu'il y trouve ce qui est nécessaire à son existence. Certainement que cette expérience *une* lui donnera une confiance de base, une assise et s'il arrive qu'elle n'a pas été octroyée, c'est source pour l'enfant, comme nous le savons, de difficultés qui peuvent être graves. Mais en grandissant, c'est l'expérience *autre* qui s'imposera comme la plus importante, simplement parce qu'elle ouvre à ce qui est différent, parce que c'est elle qui rend capable d'intégrer l'altérité.

Eu égard à la différence de niveaux de symbolisation ensuite. En effet, l'expérience *une* peut être qualifiée de quasiment « naturelle », et ce n'est pas pour rien que les besoins de l'enfant peuvent être d'une certaine façon assurés adéquatement par la mère, ceci laissant bien entendre qu'à ce niveau de relation, l'adéquation est possible. Alors que l'expérience *autre* implique d'emblée la disparité, une inadéquation, qui sera et restera irréductible. Le fait d'en passer à l'expérience *autre* va de pair avec le langage, avec la culture, avec ce qu'implique le fait de parler qui intègre d'emblée l'absence d'adéquation. Plutôt que de parler à son propos d'expérience, on devrait parler d'*opération autre*⁷.

Il y a donc toujours cette double expérience à laquelle se confronte l'enfant, et il est assez évident que dans la suite de son existence, il faudra qu'il tienne ces deux expériences en les dialectisant, car lorsqu'on ne veut pas ou ne peut pas les maintenir ensemble, cela risque de se passer difficilement. Il y a comme un équilibre de forces antagonistes à respecter pour que chacune des deux expériences garde sa valeur. Ce qui revient à énoncer « *pas l'une sans l'autre* » (aussi bien que « *pas l'autre sans l'une* »).

Or, nous devons bien constater qu'aujourd'hui, l'expérience *autre* – ou l'opération *autre* – a l'air d'être de moins en moins bien supportée ; comme s'il s'agissait de privilégier démesurément l'expérience *une* et de faire de l'expérience *autre* une expérience traumatisante venant mettre à mal l'amour quasi parfait qui organisait l'expérience *une*.

De ce fait, l'altérité a beaucoup de mal à être atteinte et l'expérience *autre* suscite des réticences de plus en plus consistantes comme s'il était possible de s'en passer, comme si la vie pouvait éviter de devoir s'y confronter.

7. Je me permets de reprendre cette distinction heureuse à Jean-Pierre Thomasset.

Laisser à cet égard croire que cette expérience *autre* puisse sans cesse être remise à plus tard, voire même ne pas avoir lieu, équivaut simplement à laisser l'expérience *une* constituer le seul repère praticable pour l'enfant et l'amputer sévèrement de ce qu'il ne pourra pourtant pas éviter. De plus, c'est lui donner une capacité toujours plus grande de s'immuniser contre l'expérience *autre*, voire même de pouvoir s'en déclarer traumatisé et, à ce titre, finir par purement et simplement lui donner toute la légitimité pour pouvoir la récuser.

Ce qui est occulté dans cette lecture des choses, c'est que l'expérience *autre* peut en effet être lue comme venant faire trauma à l'expérience *une*, mais il est alors oublié qu'il s'agit non pas d'un traumatisme traumatisant, mais bien plutôt d'un traumatisme salvateur. C'est un trauma qui sauve de l'enfermement dans le *un*, qui ouvre à l'inédit, l'inattendu, bref à l'*autre* dans son altérité.

La préoccupation d'aujourd'hui, c'est d'arriver à trouver une voie qui soit le plus en adéquation possible avec la singularité d'un chacun. Mais on oublie de dire et de rappeler que cette voie exige de tenir compte de l'*autre* et du collectif, exige que je consente à perdre cette unité fusionnelle. De la même façon, soutenir sa singularité ne se fait jamais qu'à partir d'une appartenance au collectif dont on veut se détacher. Mais le travail de séparation, lui, incombe au sujet.

Aujourd'hui, on défend sa singularité et on veut que tout le monde la reconnaisse. Or, le propre de la singularité, c'est qu'il faut la développer non pas d'emblée contre les autres, mais en se séparant des autres dont on est issu. Personne n'est autonome d'emblée. L'idéologie actuelle laisse croire que nous ne sommes plus dépendants de la tradition et que ceci suffit à ce que chacun ait acquis son autonomie. Toutefois, faute de ce travail de séparation et de consentement à l'expérience *autre*, cela donne, paradoxalement, des autonomes qui ne sont plus que voisins les uns des autres sans en être vraiment séparés⁸.

Freud a énoncé que *l'école ne doit jamais oublier qu'elle a affaire à des individus qui ne sont pas encore mûrs et auxquels on ne peut dénier le droit de s'attarder à certains stades de développement, y compris peu réjouissants.*

*Elle ne doit pas revendiquer pour elle le côté impitoyable de la vie; elle n'a pas le droit de vouloir être plus qu'un lieu où l'on joue à la vie*⁹.

Au fond, l'école, c'est apprendre la vie en commençant par jouer à la vie. Ce n'est pas encore la vie réelle mais celle qu'on y vit doit quand même fournir les éléments qui la constituent et ne pas se détourner des exigences auxquelles il s'agira toujours, tôt ou tard, de se confronter.

Or, suite à l'évolution que nous avons ici sommairement évoquée, la famille ne prépare plus à cette confrontation. Elle laisse plutôt l'enfant dans l'illusion qu'il pourra éviter l'expérience *autre* et a souvent tendance à le laisser se conforter dans l'expérience *une*. S'ensuit que l'école devient le lieu de choc frontal entre ces expériences contradictoires.

Ceci peut mener beaucoup plus loin qu'on ne le pense. Ainsi, par exemple, aujourd'hui, il y a beaucoup de chances pour qu'un jeune arrive à l'école déjà immunisé contre l'altérité, c'est-à-dire tellement soutenu par son milieu familial que celui-ci est prêt à entrer dans l'école pour dire comment elle doit prolonger le fonctionnement de la famille. Ceci donne l'indice de ce que l'altérité ne pourra pas être supportée par l'enfant. Voilà pourquoi la caricature humoristique bien connue vient rappeler que si hier, les mauvaises notes étaient données à l'enfant par les parents et professeurs réunis, aujourd'hui, elles le sont aux professeurs par parents et enfants réunis.

Aujourd'hui, les parents arrivent souvent à l'école en voulant que celle-ci traite leur enfant comme eux le traitent dans la famille, c'est-à-dire avec uniquement les repères de l'expérience *une*, ce qui est évidemment contradictoire avec la position de l'école. Une anecdote anodine à ce sujet, pour terminer cette introduction, mais qui illustre bien le choc de ces deux logiques : une maman d'un jeune élève demande à l'instituteur de lui fêter son anniversaire en apportant un gâteau. Comme la date coïncide avec la fête des rois, elle amène l'habituel gâteau de circonstance et demande à l'enseignant de bien vouloir veiller à ce que ce soit à son enfant que revienne la fève... et la couronne. L'instituteur n'accepte pas de se plier à cette exigence et la maman reprend son gâteau !

8. C'est ce qui fera dire à Lacan que ce qui nous attend, c'est la ségrégation.

9. FREUD S., « Pour introduire la discussion sur le suicide » (traduit par Fernand Cambon), in LACADÉE P., *La vraie vie à l'école*, Éditions Michèle, Paris, 2013, p. 211.

DE L'UN À L'AUTRE : LA DIALECTIQUE DE LA PRÉSENCE ET DE L'ABSENCE

« Touche pas à mes enfants ! », ou quand la tyrannie de l'amour provoque des dégâts irréversibles

« Je travaille dans un CPMS. Avec mon équipe, nous sommes souvent en questionnement par rapport à la position que nous devons tenir, à savoir comment être des personnes-ressources sans être jugeant et en étant partenaires de l'école et des parents. Je suis intervenue dans une situation pour un enfant de 4 ans, Martin, d'une famille de milieu modeste. Il pose problème en classe parce qu'il est très amorphe, a beaucoup de difficultés pour s'exprimer alors que nous sentons par ailleurs qu'il a du potentiel. Au niveau des activités, il montre qu'il comprend et qu'il peut les réussir facilement mais il ne s'exprime pas spontanément et n'a pas beaucoup de contact avec les autres enfants de sa classe.

Avec l'autorisation des parents, je rencontre cet enfant et ensuite la famille, tout en sachant par ailleurs que les deux aînés, adolescents dans une autre école, sont en complet décrochage scolaire. Quand ces deux grands étaient dans l'enseignement fondamental, ils étaient considérés comme très régulièrement absents, avec une mère décrite comme terriblement maternante, couvrante (amenant ses enfants à l'école dans un landau alors qu'ils avaient 6-7 ans) et les gardant chez elle pour toutes sortes de raisons.

J'explique donc à cette maman que je trouve son petit garçon fort fatigué et elle me répond qu'il va dormir vers 22h30 car, dans sa chambre, il regarde un DVD avant de s'endormir mais que c'est déjà mieux qu'avant où il allait au lit vers minuit et demie. Plus loin dans la conversation, elle explique que son enfant boit régulièrement des boissons énergisantes parce que ses grands frères en boivent en regardant la télévision. Je lui rappelle que ce genre de boisson n'est quand même pas très bon mais elle sourit en disant qu'ils ont l'habitude. »

Cette maman semble en difficulté pour proposer à ses enfants un environnement équilibré intégrant suffisamment l'absence.

Dans la société d'hier, la mère était majoritairement celle qui assurait la présence, mais pas uniquement.

En effet, d'emblée, elle se référait à un autre, un père, entre autres parce qu'elle dépendait économiquement de son mari. D'une certaine façon, cela suffisait pour que la mère ne soit pas toute présence. La référence au père venait aussitôt mettre une limite à la présence maternelle. Cette distribution parentale introduisait déjà, à sa manière, l'absence : la mère n'était pas le seul parent.

Toujours dans la société d'hier, le père était plutôt du côté de l'absence. Le trajet de l'enfant allait lui donner de plus en plus de place via le caractère institutionnel de la famille qui faisait du père le relais vers le social.

Aujourd'hui, la société a changé en profondeur : plus rien ne s'oppose à ce qu'une femme puisse effectivement avoir un enfant toute seule. Quant à la référence au père, elle s'est considérablement affaiblie parce que la légitimité de son intervention via le patriarcat a été complètement remise en question. Dès lors, la mère peut se présenter uniquement comme présence. Le père, lui, ne trouve plus tout à fait sa place et investit parfois un rôle symétrique à celui de la mère. De ce fait, l'inscription de l'absence dans la tête de l'enfant s'en trouve rendue plus difficile et fragilisée.

Or, deux choses doivent être mises en place pour que l'enfant s'humanise. Un double renversement doit s'opérer.

Premièrement, il faut que puisse s'inscrire la dialectique de la présence et de l'absence. Il faut que s'inverse la prévalence de la présence du début de la vie en prévalence de l'absence, et c'est dans la famille que celle-ci doit se mettre en place. C'est en son sein que l'enfant va en faire – ou non – l'expérience. Rappelons que la présence vient « naturellement » à l'enfant, simplement de par l'octroi des soins maternels, alors que pour s'inscrire, l'absence demande un travail de culture qui vienne contrer cette donnée naturelle.

Deuxièmement, comme il vient d'être dit plus haut, le collectif doit primer sur l'individu. Pour ce faire, l'enfant doit pouvoir faire l'épreuve de n'être qu'« un comme tout le monde ». À ce niveau, ce n'est plus seulement la famille qui importe mais c'est aussi la cité qui doit intervenir.

LE COLLECTIF DOIT PRIMER SUR L'INDIVIDU.

Précédemment, l'école était la première à rendre explicite la loi de la cité mais cela se mettait en place dans le prolongement d'une intervention en famille qui profitait de la place du père pour inscrire la nécessité de l'absence. Aujourd'hui, il semble que la tâche de l'école se soit quelque peu déplacée et qu'elle soit devenue la première à devoir mettre en place la prévalence de l'absence qui n'est de fait plus exigée dans la famille. Or, pour que l'enfant intègre la prévalence du collectif, il faut qu'il ait consenti à la prévalence de l'absence.

De plus, le discours sociétal ambiant valorise toujours plus la présence, comme s'il était possible d'obtenir, par un supplément de celle-ci, ce qui ne peut être atteint que par l'absence. Pour le dire en termes encore plus simples et reprendre la célèbre formulation de Bettelheim : l'amour ne suffit pas. Car, effectivement, vouloir assurer la présence est assimilable à l'amour¹⁰, condition présentée souvent aujourd'hui à tort comme suffisante pour la bonne évolution de l'enfant. À tort, parce qu'il y a toujours à intégrer ce que l'amour n'apporte pas : l'expérience *autre*.

Du fait de cette mutation de société, l'évolution, le trajet que doit parcourir l'enfant pour passer de la prévalence de la « présence » du début de la vie à la prévalence de l'« absence », a pris du plomb dans l'aile. Dès lors, l'enfant qui entre à l'école est de moins en moins préparé à faire face à ce qui est indispensable pour pouvoir apprendre. Pour apprendre, justement, il faut implicitement reconnaître que le collectif prévaut et consentir à profiter de ce qui est antérieur à soi-même.

10. Peut-être d'ailleurs qu'il faut aussitôt préciser que les amours ne sont pas tous les mêmes : l'amour conjugal n'est pas du même tabac que l'amour parental. Si le premier doit avoir intégré l'expérience *autre*, le second, s'il reste maternel, va s'en dispenser et restera à l'expérience *une*.

Pour revenir à la situation exposée ci-dessus, il paraît évident que cette mère n'a pas intégré la notion d'amour sous conditions. Elle est aimante sans conditions. Elle est tout amour ! Elle ne peut pas mettre une limite à cet amour et pour que l'enfant accepte d'aller dormir, elle consent à lui accorder une consolation à sa solitude, la télévision. On ne dira jamais assez à quel point tous les objets de consommation – et particulièrement la télévision – sont en réalité à entendre aujourd'hui comme des objets de consolation, comme des objets permettant de contourner, de distraire de l'absence qui nous habite et qui habite tout sujet humain. Ils permettent de laisser se réaliser un cumul d'expériences qui escamotent l'absence.

Je pourrais évoquer ici une phrase remarquable de Marcel Proust extraite de *La Recherche* tant elle rappelle ce qu'implique cette absence. L'écrivain fait bien comprendre l'importance que signifie l'absence pour l'être humain : *Comme tous ceux qui possèdent une chose pour savoir ce qui arriverait s'ils cessaient un moment de la posséder, il avait ôté la chose de son esprit en y laissant tout le reste dans le même état que quand elle était là ; or l'absence d'une chose, ce n'est pas que cela, ce n'est pas un simple manque partiel, c'est un bouleversement de tout le reste, c'est un état qu'on ne peut pas prévoir dans l'ancien. C'est précisément un état lié à la capacité de langage qui nous constitue comme humains. Parler n'est rien d'autre que cela : c'est être capable de rendre présent ce qui ne l'est pas et consentir à payer le prix de cette opération, à savoir d'être à jamais marqué de son absence, même si l'objet est encore présent.*

C'est précisément à cela que doit contribuer l'école si elle veut amener des enfants à devenir des sujets de leur parole : il s'agit d'aider l'enfant, au-delà des apprentissages nécessaires, à ce qu'il puisse s'énoncer, soutenir sa parole à partir de son propre chef, et c'est pour ce faire que les deux expériences lui sont nécessaires, celle de l'*un* et celle de l'*autre*, celle de l'*autre* comme celle de l'*un*. C'est pour ce faire que les deux types d'amour doivent l'encadrer : l'amour sans conditions et celui sous conditions.

Il n'y a pas d'enfant qui ne se sente pas tributaire de l'amour qu'on lui porte, le fût-il par des coups. Tout enfant est dépendant de l'amour de ses parents et si ses parents l'aiment quoi qu'il fasse, il se sentira autorisé à ne faire que ce qu'il veut. Pire : si ses parents ont besoin de son amour, comme c'est souvent le cas aujourd'hui, il devient alors leur condition d'existence et de ce fait, l'enfant possédera un pouvoir tout à fait abusif.

Les deux amours lui sont pourtant nécessaires afin qu'il puisse renoncer à sa toute-puissance et se risquer dans sa parole d'une façon qui soutienne son dire, même en l'absence de toute certitude. Certes, tout enfant a besoin d'être aimé sans conditions mais, dans la durée, et le temps est à cet égard compté, il faut aussi que des conditions s'immiscent dans cet amour pour qu'il ne s'y retrouve pas emprisonné.

« Jean pleure plus qu'il ne rit », ou quand les adultes cèdent aux larmes

« Dans l'école où je travaille, nous avons eu un élève de 1^{re} année, Jean, qui ne venait plus à l'école. Suite à ses nombreuses absences, nous avons rencontré le papa qui nous a expliqué que son fils pleurait beaucoup lorsqu'il le déposait à l'école. Dès lors, il préférerait le ramener chez lui. Malgré que nous lui ayons expliqué que, légalement, ça ne pouvait pas se passer ainsi, l'enfant n'est jamais revenu. »

Nous avons là un exemple tout simple de ce que la dialectique entre amour sans conditions et amour avec conditions, hier plutôt organisée autour de la différence entre présence maternelle et intervention paternelle, est aujourd'hui subvertie. Les pleurs de l'enfant font céder le père dans son exigence. Seule l'école représente encore l'exigence mais même si elle s'en réfère à l'obligation scolaire, sa légitimité sera de peu de poids devant ce qui se passe au quotidien en famille, celle-ci permettant à l'enfant de se soustraire à ce qui est exigé.

Quoi que l'on dise, et sans très bien savoir ce qu'il en est de cet enfant, il reste qu'il dispose déjà, grâce à ses pleurs, de quoi pouvoir récuser l'exigence qu'il devra pourtant bien intégrer un jour. La position du père n'est plus à même de lui venir en aide pour ce faire : c'est comme si celui-ci s'était réfugié dans le giron familial et autorisait implicitement son enfant à pouvoir y rester, moyennant quoi un rapport de force s'installe, mais qui n'a aucune chance d'aider l'enfant à grandir.

« Le malade imaginaire », ou quand les parents autorisent le jeune à se soustraire à l'obligation scolaire

« Thomas est un jeune de 1^{re} secondaire qui a eu un ulcère à l'estomac et a donc dû rester chez lui. Or, ça a duré. Il ne cessait de dire qu'il avait mal au ventre, jusqu'au jour où l'école a interpellé les parents. Ma collègue du centre PMS a reçu le papa et le jeune en entretien pendant deux heures durant lesquelles le jeune n'arrêtait pas de geindre. En réalité, il n'avait pas mal au ventre du tout mais il voulait simplement ne plus aller à l'école. Fils unique, ses parents avaient trouvé une solution avec leurs horaires de travail afin de pouvoir rester à la maison. Chez lui, il avait la paix, il restait devant la télévision et les jeux vidéo. Durant l'entretien, ma collègue est difficilement parvenue à ce que le papa adopte une autre position mais il s'interrogeait sur la manière dont il allait présenter ce changement à son épouse.

Enfin, leur fils est retourné à l'école. L'enseignante est entrée avec lui dans la classe, a expliqué que ce jeune craignait que ses amis se moquent de lui à l'occasion de son retour, ce que les autres élèves ont démenti immédiatement en ajoutant qu'ils s'étaient déjà arrangés pour que les notes soient en ordre du-

rant son absence. Durant une semaine, ce garçon est encore venu à l'école en geignant mais son père le laissait et ça s'est arrangé.

En rediscutant avec le jeune après coup, ma collègue lui a demandé s'il avait senti qu'elle ne supportait pas ses jérémiades et il a acquiescé. Les parents allaient toujours dans son sens quand il pleurait. Ma collègue a dû prendre une attitude professionnelle qui n'était plus du tout dans l'empathie et a plutôt souligné que ça ne pouvait plus durer! »

Thomas en profite pour se soustraire à l'obligation scolaire jusqu'à ce qu'il rencontre un changement chez son père qui, ici, profite de l'exigence de l'école pour aller dans le même sens, sans cette fois céder devant son épouse. Mais c'est aussi la rencontre avec une enseignante qui a interprété son comportement et a maintenu ses exigences, qui a créé le bon heurt et permis le changement.

C'est évidemment un exemple éloquent de ce que nous venons d'évoquer : le changement dans les forces en jeu qui entourent l'enfant.

Le tableau d'un enfant – fils unique – qui essaie tant que faire se peut de se soustraire à l'exigence d'aller à l'école et qui prétexte une douleur (elle-même légitimée par un diagnostic d'ulcère à l'estomac) pour ce faire est assez banal, même si les arguments et les moyens utilisés, tels les pleurs, le sont moins. Le souhait de s'adonner à la télévision et aux jeux vidéo (et donc de rester chez soi) pourrait être rencontré chez beaucoup de jeunes actuels. Mais c'est la riposte – ou plutôt l'absence de riposte – à ce vœu qui est neuve.

L'équilibre des forces en présence a changé. Habituellement, les deux parents auraient été en mesure d'exiger le retour à l'école. Or, ici, la mère semble avoir renoncé à cette exigence et le père « s'interroge sur la manière dont il allait présenter le changement [exigé par l'école] à son épouse ». Pour le dire rapidement, c'est la mère qui semble avoir le dernier mot dans la famille et c'est alors le double renversement toujours nécessaire qui est contré. C'est l'enseignante qui a remis les choses en place : elle ne retrouverait son empathie qu'à la condition que l'enfant s'acquitte de son obligation, en l'occurrence scolaire. La double expérience a été remise à sa place grâce à cette enseignante qui a dû sans doute se faire violence à elle-même. Ce n'est pas sans poser la question de savoir ce qui l'y a autorisée et si le contexte actuel permet encore aux enseignants de redonner la place qu'il convient à cette exigence dont on perçoit bien qu'en l'occurrence, elle va à l'encontre de la première réaction bienveillante.

« La maladie d'amour », ou quand on aime sans conditions

« Notre équipe PMS est confrontée à la situation de Ben, un enfant de 3^e maternelle qui est tout le temps envoyé chez la direction car il fait des crises de colère

à la moindre frustration. En maternelle, nous avons l'habitude d'observer les enfants et de faire un travail avec les parents qui le désirent. Dans ce cas, cet enfant a la particularité d'avoir une nounou. Ce ne sont donc pas ses parents qui l'amènent ou le reprennent à l'école. Tous les jours, il gesticule comme un diable et cherche à se décrocher de cette jeune fille qui fait son possible pour le tenir. Pour Ben, nous avons rencontré les parents nouvellement séparés, un papa médecin et une maman diplômée du supérieur. Ils nous informent que leur fils est épileptique et qu'ils sont en attente d'examens complémentaires pour une intervention chirurgicale. Devant ce père médecin, je n'ose pas trop en dire.

Lors d'un entretien individuel avec Ben, je l'attrape par le bras, il se raidit immédiatement et me dit en me regardant droit dans les yeux : « T'as pas le droit ! » Il y avait une telle autorité dans ce regard pour un petit bout de 5 ans ! Je n'avais jamais vu ça auparavant. Ben se place systématiquement dans une position de revendication et parallèlement, je ressens une détresse dans ses crises et ses pleurs.

Plus tard, l'école décide qu'elle ne peut plus rien faire avec lui. Nous rencontrons donc à nouveau les parents pour discuter des pistes potentielles pour l'avenir de Ben mais le père se fait de plus en plus fuyant. L'enseignement spécialisé ne nous paraît alors pas un choix très clair car nous ignorons vers quel type orienter cet enfant. Il ne manque pas d'aptitudes mais elles sont toujours masquées par son comportement. Un maintien en 3^e maternelle n'est pas souhaitable non plus, bien que nous ne voyons pas ce qu'il ferait en 1^{er} primaire... Bref, il a quitté l'établissement et à la rentrée suivante, j'ai été contacté par les enseignants et le PMS de sa nouvelle école afin de savoir ce qui avait été mis en place lorsqu'il était chez nous car il avait toujours les mêmes problèmes.

Avec l'équipe, nous nous demandons ce que nous pouvons faire avec un tel enfant qui échappe tout à fait à la construction sociale dont l'école voudrait le faire bénéficier, d'autant plus que les parents n'emboîtent aucune solution de l'école. »

Vous posez bien la difficulté lorsque vous dites qu'un tel enfant « échappe tout à fait à la construction sociale dont l'école voudrait le faire bénéficier » et vous mettez votre constat en regard de ce que « les parents n'emboîtent aucune solution de l'école ». Encore une fois, l'équilibre des forces a été rompu et l'amour sans conditions, légitimé par « la maladie » de l'enfant, est entièrement du côté des parents alors que celui sous conditions se retrouve, à l'inverse, uniquement du côté de l'école, les deux venant se heurter plutôt que se dialectiser pour s'enrichir mutuellement.

Le niveau de connaissances des parents vous met d'autant plus à mal dans vos perceptions qu'elles viennent effectivement justifier, en tout cas au premier abord, leur position. Pourtant, à y regarder de plus

près, il faudra s'apercevoir que ces parents sont sous la coupe d'avoir à aimer leur enfant sans conditions et qu'à ce titre, ils ne peuvent et ne veulent pas intégrer qu'il y a une limite à cet amour. Alors, plutôt que d'être divisés – comme chacun ne peut que l'être –, ils se retrouvent tous les deux derrière le pôle « amour sans conditions » et laissent l'école dans la position antagoniste ou ils s'en remettent à la nounou pour prendre la division à sa charge.

Quelle que soit l'affection de l'enfant, celui-ci ne peut que profiter de ce contexte pour échapper à toute exigence ou contrainte et les crises de colère qu'il présente signifient bien son refus d'être (re)mis à sa place d'enfant. Il faut dire qu'avec un enfant à qui un tel diagnostic a été donné, les parents sont mis d'autant plus à mal. Comme l'écrivait Freud, *l'amour des parents, si touchant et au fond, si enfantin, n'est rien d'autre que leur narcissisme qui vient de renaître*. La maladie de leur enfant est d'emblée une blessure pour eux, et il leur est donc d'autant plus difficile de maintenir des exigences.

Mais il y a certainement plus à lire dans cette situation : d'abord, la capacité redoutable de cet enfant de récuser l'exigence de contraintes à son égard : *son regard droit dans les yeux (en même temps qu'il dit) « T'as pas le droit ! »*. Ce que vous lisez à juste titre comme *une autorité dans ce regard pour un petit bout de 5 ans que je n'avais jamais vue auparavant*. Tout cela signe bien cette position de toute-puissance qu'il a pu maintenir inentamée et qu'il oppose très tôt à quiconque, dans le milieu scolaire, veut lui rappeler qu'il y a des conditions à l'amour qu'on lui porte. Et parallèlement, toujours à très juste titre, vous dites *ressentir une détresse dans ses crises et ses pleurs*.

« LA MALADIE DE LEUR ENFANT EST D'EMBLÉE UNE BLESSURE POUR EUX, ET IL LEUR EST DONC D'AUTANT PLUS DIFFICILE DE MAINTENIR DES EXIGENCES.

Effectivement, maintenir sa position de toute-puissance est source d'une angoisse qui peut devenir incommensurable. S'il fallait expliciter ceci davantage, il suffirait de faire remarquer qu'il n'est pas à la hauteur de la toute-puissance dans laquelle il prétend se maintenir. Cette manière de se présenter masque donc une imposture susceptible à chaque moment d'être démasquée. On serait angoissé à moins !

Encore une chose : la situation sociale des parents ne leur donne peut-être pas beaucoup de possibilités d'investir « correctement » leur enfant, et ceci renvoie bien sûr à un problème de société beaucoup plus large. L'exigence quant au rendement, fût-il intellectuel, finit par produire un climat à flux tendu où il existe encore très peu de place pour une véritable prise en compte de l'enfant dans ses nécessités propres¹¹. De plus, le fait de reléguer à une nounou cette tâche n'a de sens que si la présence de celle-ci ne dispense pas les parents de rester les interlocuteurs de l'enfant pour ce qui relève précisément de ce double renversement. Or, en ne veillant prioritairement qu'à la santé de leur enfant – préoccupation peut-être par ailleurs bien

compréhensible –, ils se débarrassent auprès de la nounou de ce renversement en « un comme tout le monde », moyennant quoi l'enfant perçoit très bien qu'il a à sa disposition de quoi récuser tout ce qu'elle veut lui imposer.

L'enfant ou le jeune n'est pas un « petit adulte »

Une autre manière de dire les choses après ces vignettes cliniques, c'est de rappeler qu'un enfant reste un enfant, et qu'il ne lui est d'aucune aide, pour ne pas dire pire, qu'on le considère d'emblée comme un (petit) adulte.

Laisser croire à un enfant qu'il est maître à bord alors qu'il n'est encore qu'un enfant, c'est risquer de se retrouver avec un enfant incapable de supporter l'altérité. C'est véritablement « mal traiter » un enfant que de le considérer déjà comme un adulte, parce que c'est lui supposer le pouvoir de fournir ce qu'il n'est pas en mesure de faire. C'est aussi et surtout lui donner l'illusion – et surtout la lui laisser – qu'il pourra se dispenser de faire sa place à ce qui lui échappe, à l'autre qui viendra pourtant toujours interférer avec ses vœux propres. Ce n'est pas l'outiller correctement pour pouvoir soutenir une place d'adulte.

Considérer un enfant comme un adulte, c'est se condamner à se retrouver plus tard avec un adulte qui se comporte comme un enfant.

11. Ceci vaut autant pour les parents engagés dans des hauts rendements de travail que pour ceux que leur travail abrutit.

LA HIÉRARCHIE AU FEU ET L'AUTORITÉ AU MILIEU : IMPACT DE LA CRISE DE L'AUTORITÉ SUR LA VIE SCOLAIRE



Frontispice du *Léviathan* de Th. Hobbes, 1651

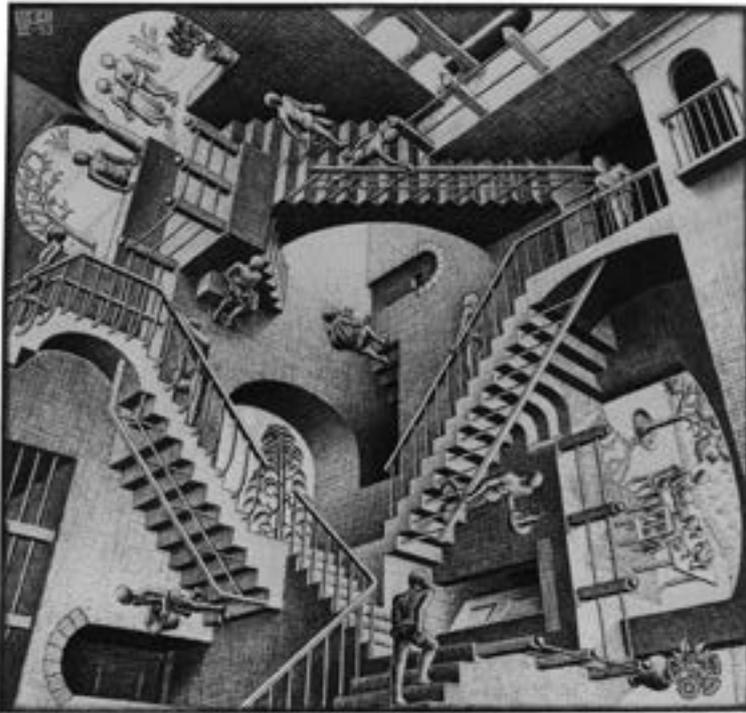
L'enseignant ou le directeur ne dispose plus de la légitimité de l'autorité d'hier. La crise de l'autorité est aujourd'hui un constat que tout le monde peut faire. En fait, ce qui se passe, c'est que l'autorité a perdu sa légitimité à cause du changement de société dans lequel nous sommes emportés. Pour le dire simplement, nous sommes passés d'une société organisée selon le modèle de la pyramide à une société organisée selon le modèle du réseau. Dans la structure horizontale du réseau, la légitimité d'un sommet n'est plus acquise. S'il fallait imaginer ceci, nous pourrions reprendre les deux illustrations qu'ont proposées les juristes François Ost et Michel van de Kerckhove dans leur ouvrage précisément intitulé *De la pyramide au réseau*?¹². Pour représenter

12. OST F. & VAN DE KERCKHOVE M., *De la pyramide au réseau ? Pour une théorie dialectique du droit*, Facultés universitaires Saint-Louis, Bruxelles, 2002.

la pyramide comme conception de la société, ils font appel au frontispice de l'édition originale du *Léviathan* de Hobbes, ouvrage fondateur de la théorie politique moderne publié en 1651. Le souverain y est vu comme le titulaire d'un pouvoir sans partage qui impose (son) ordre et hiérarchie. C'est un ordre vertical qui culmine dans un pouvoir transcendantal et sacré qui, évidemment, est en concordance avec la conception d'un monde organisé selon le modèle de la religion monothéiste. Mais le désenchantement du monde a depuis fait son œuvre, et pour représenter la conception du monde telle qu'elle est implicitement véhiculée aujourd'hui, c'est à une lithographie de Escher, intitulée *Relativité* (1953), que les deux auteurs font référence. Ici, comme ils l'écrivent, *le chaos semble s'être substitué à l'ordre : des portes et des fenêtres s'ouvrent au sol et au plafond, des escaliers partent dans tous les sens, des gens montent et descendent de façon incohérente. Une fois dissipé le premier malaise que suscite cette gravure, il apparaît qu'elle enchevêtre trois mondes, chacun parfaitement logique dans sa perspective propre mais absurdes dans leur assemblage... [...] Le résultat d'ensemble ne manquera pas d'apparaître illogique, tant qu'on l'interprète à partir d'un seul monde, le monde « absolu » d'une représentation monologique et pyramidale. En revanche, dès lors qu'on adopte une perspective pluraliste et relativiste, chaque monde retrouve sa logique. Reste cependant la question de leur « possibilité ».*

L'autorité est donc en crise puisque les impératifs de pluralité et de relativité qui sont aujourd'hui les nôtres délégitiment spontanément la perspective hiérarchique traditionnelle et, de ce fait, tout aussi bien l'autorité qui y était appendue. S'ensuit que quiconque est en position de chef, de leader, de directeur, d'enseignant dans sa classe ou encore de père ne peut plus faire appel à la légitimité spontanément établie d'une place différente des autres, de cette place que j'ai appelée d'exception, pour justifier son intervention. Il ne peut en tout cas plus compter sur le fait que cette différence des places aille de soi pour son interlocuteur.

Tout se passe alors comme s'il devait à chaque fois d'abord se rejustifier dans cette position sans plus



M.C. Escher's « Relativity » © 2014 The M.C. Escher Company – The Netherlands. All rights reserved. www.mcescher.com

pouvoir faire appel à la reconnaissance implicite que son intervention est légitime puisqu'il occupe précisément cette place différente.

Il y aurait ici beaucoup à dire car c'est certainement l'enjeu crucial d'aujourd'hui que de faire apparaître la nécessité de cette place sans se référer à la façon dont elle fonctionnait sous le régime du religieux. Au contraire, en la légitimant simplement à partir de ce que le collectif doit rester en position de surplomb pour pouvoir être opérant.

Heureusement, dans le concret, la hiérarchie d'hier n'est pas encore totalement effacée et être convoqué dans le bureau du directeur reste encore l'indice de ce qu'un seuil a été dépassé qui mérite qu'on s'interroge. Néanmoins, dans le quotidien de la classe, dans le quotidien de l'existence, les différences de places ont de moins en moins cours, voire même sont aussitôt contrées par la revendication d'égalité qui fait la trame du discours ambiant.

S'ensuit pourtant un relâchement de tout ce que l'autorité avait l'habitude de mettre en place : ainsi, par exemple, les digues nécessaires à l'enfant pour arriver à contenir ses exigences pulsionnelles n'ont souvent pu être construites en temps utile. Aussi, le jeune cédera à son impulsivité et surtout, ne supportera pas que soit mis un frein à sa satisfaction immédiate.

« Portes ouvertes au CEFA », ou quand c'est à l'école de placer les limites

« Dans un CEFA, j'ai été confrontée à une situation difficile avec un élève du deuxième degré, Will. Ce jeune, majeur, a toujours été poussé par ses parents à persévérer dans l'enseignement technique mais arrivé en 4^e technique de qualification, en option mécanique,

il a échoué et s'est retrouvé chez nous. Cet élève est très impulsif, perturbe les cours et veut toujours aller plus vite que les autres car il considère que les compétences qu'il a acquises en mécanique dans son précédent établissement sont suffisantes. Or, ce n'est pas l'avis de son professeur qui lui demande régulièrement de mieux s'appliquer dans la réalisation des schémas sur papier. L'élève refuse, arguant que c'est trop facile, et qu'il veut directement les réaliser en pratique, d'autant que lorsqu'il est en entreprise (3 jours par semaine), son patron n'a pas du tout cette même exigence. Le professeur ne lâche pas, Will s'énerve et en vient à le pousser physiquement avant de sortir de la classe. Après s'être calmé, il revient et s'excuse de son comportement avant de s'emporter à nouveau.

Je le convoque donc dans mon bureau pour une réunion avec l'enseignant, le titulaire et le père. Dans un premier temps, étant donné qu'il est majeur, je l'avais convoqué seul mais le père tenait à être présent, ce que j'accepte. Will reconnaît son impulsivité et le fait qu'il a poussé l'enseignant mais il refuse toujours d'accepter le modèle de travail proposé par le professeur. Je lui explique qu'en entreprise, le patron le laisse peut-être faire autrement car il a la possibilité de concentrer toute son attention sur son seul apprenti alors qu'en classe, l'enseignant a plusieurs élèves. L'enseignant ajoute alors que si l'élève est en stage, c'est bien parce que le CEFA le lui a trouvé. Là-dessus, à nouveau, l'élève s'emporte et quitte mon bureau en claquant la porte devant son père qui était lui-même surpris de la réaction violente de son fils. On venait de lui expliquer également que plutôt que d'avoir une réaction violente vis-à-vis de son professeur, il aurait dû quitter la pièce... Nous étions donc embêtés. Toutefois, le père nous assure que son fils va revenir et effectivement, dix minutes plus tard, Will est venu s'excuser.

Nous n'avons pas voulu l'exclure (nous aurions pu suite à son second accès de violence) car nous pensons qu'il y a tout de même moyen de travailler avec lui, bien qu'il se place souvent dans des situations difficiles. »

Chez Will, aucune digue pulsionnelle n'a été construite. Aussi, lorsque l'enseignant dit « non » à l'élève, il le fait sur le fond de quelque chose qui n'a pas été mis en place. Personne n'a aidé ce jeune à pouvoir renoncer à la satisfaction immédiate, ni n'a suscité sa capacité d'élaboration psychique qui lui permettrait de contourner ce qui n'est plus chez lui, finalement, qu'un trajet d'arc réflexe. D'où le fait qu'il riposte aussitôt par un agir à une quelconque limite qui lui est mise. Ce jeune ne peut pas prendre appui sur une élaboration, il est dans l'exigence de jouissance immédiate qui, à ce seul titre, est incompatible avec le renoncement à l'immédiateté.

Dans l'après-coup, il est capable de s'excuser, mais au moment même où ce qu'il vit comme un diktat lui tombe dessus, il ne peut que répondre par un déchaînement de violence. C'est comme si sa toute-puissance était restée inentamée.

C'est alors l'enseignant ou le directeur qui lui apparaît comme celui qui vient mettre indûment un arrêt. Il n'est plus alors qu'un – son – empêcheur de jouir en rond.

Là où l'interdit n'a pas été mis en place, c'est en effet l'empêchement qui est convoqué. Mais empêcher n'est pas équivalent à interdire.

On va donc se rabattre sur un pouvoir réel mais on va surtout, par l'exercice de ce dernier, dispenser les autres autant que soi-même du travail symbolique nécessaire pour agir comme sujet. Il ne s'agit pas pour autant de discréditer ici l'empêchement : celui-ci peut constituer une première étape pour arriver à l'intériorisation de l'interdit. Mais ce n'est qu'une première étape... qui n'est pas automatiquement suivie de la seconde.

De plus en plus de jeunes sont construits ainsi : puisque l'entourage premier ne s'est plus senti la légitimité de leur interdire, qu'il s'est souvent contenté d'empêcher, le monde scolaire est mis en difficulté car il ne peut plus s'appuyer sur un interdit qui a vraiment été intégré. Par conséquent, tout le monde se retrouve en difficulté pour dire à un jeune ou à un enfant que certaines choses sont comme cela et pas autrement.

Et le seul fait de rappeler à l'élève la dette qu'il a à l'égard de l'école dans la possibilité de son stage le met en colère. À première vue, ce comportement paraît incompréhensible mais il l'est à partir du moment où l'on saisit que c'est cette capacité de construire des digues à ses exigences pulsionnelles qui a été éviée, c'est la jouissance immédiate qui est restée le lot du jeune, et tout arrêté qu'il ne peut que finir par rencontrer chez l'autre ne trouvera que sa colère et sa rage d'être ainsi contraint par le collectif, par une obligation symbolique à laquelle il n'a nullement été préparé.

En revanche, c'est l'école qui est la dernière chance de mettre cela en place dans le psychisme du sujet, ceci demandant au jeune de répéter à plusieurs reprises des comportements inadmissibles, des passages à l'acte, des réactions à première vue inqualifiables, et au personnel enseignant de refaire le travail d'aider ce jeune à intégrer ce à quoi il a pu jusque-là échapper.

Dès lors, dans ce cas-ci, on comprend mieux que l'école, consciente des capacités du jeune, ait décidé de poursuivre l'expérience. Il reste néanmoins vrai que ceci finit par imposer une école à la carte, obligée d'être attentive à la singularité des élèves au point de finir par perdre elle-même la référence à la collectivité scolaire pour ne pas être obligée de prendre les mesures d'exclusion.

« Un donné pour un rendu », ou quand le jeune cherche à satisfaire la personne qui le considère

« Damien est un garçon de 1^{re} secondaire très difficile dans le groupe classe. Il est insaisissable, fait le strict minimum, a 50-60 % un peu partout et il en est content. Quand on lui demande pourquoi il ne se donnerait pas un peu plus, il demande pourquoi il devrait. Une fois, sa

prof s'est vraiment énervée sur lui pendant le cours et à la fin de l'heure, il est allé la voir en lui disant qu'il trouvait que c'était la prof la plus sympa. Une fois, le directeur s'était aussi fâché sur lui et avait essayé d'utiliser le même langage que Damien, il avait été impressionné et s'était calmé quelques jours. Ça n'empêche que quand on s'énerve sur lui, il le prend assez mal!

Pour le moment, sa prof a choisi de l'ignorer un peu dans le groupe mais lorsqu'elle circule dans la classe, elle regarde tout de même ce qu'il fait et s'il lui demande quelque chose, ça se passe très bien. Elle a passé du temps avec lui l'autre jour parce qu'il devait réviser du vocabulaire, il était très content parce qu'elle s'occupait de lui et que les autres faisaient tout autre chose. Maîtrisant bien son vocabulaire, il lui a demandé si elle était contente, fière de lui. Elle lui a répondu qu'évidemment c'était bien mais qu'elle ne pouvait certainement pas être fière de lui parce que c'était trop facile.

En classe, ils ont créé une « boîte à mots » afin d'y glisser des questions, des idées, des réflexions qu'ils dépouillent de temps en temps. Chacun devait apporter une image ou une photo qui lui tenait à cœur et Damien a pris une photo de lui avec un membre de sa famille qui s'est beaucoup occupé de lui. Puisqu'il s'agissait d'une vraie photo, sa prof lui a proposé de s'arranger pour ne pas l'abîmer afin qu'il puisse la récupérer. Lorsqu'il a vu la photo protégée sur le côté de la boîte, il n'en revenait pas ! Il ne croyait pas qu'elle l'aurait fait. Tous ces éléments font que je n'arrive pas à le comprendre. Il se croit tout-puissant, le plus important, le plus intelligent, le plus fort, le plus beau (il parle beaucoup de sa beauté !) mais dès que nous lui rappelons qu'il vit avec d'autres personnes autour de lui, ça le bouscule, le perturbe. Or, nous ne pouvons pas le laisser évoluer dans cette bulle, au risque qu'il fasse de plus en plus de mal autour de lui. »

Ce qui est peut-être spécifique à cette situation, c'est qu'elle fait bien entendre l'ambivalence du jeune à l'égard de celui ou celle qui le prend vraiment en compte. À la fois en colère contre ce qui est exigé de lui, refusant toute contrainte ou tout effort qu'il ne veut pas intégrer, et en même temps très en attente de rencontrer, voire même de satisfaire celui ou celle dont il a l'impression d'être entendu, respecté et considéré.

L'exigence à laquelle il doit se soumettre, il la refuse et dans le même mouvement, il l'appelle de ses vœux.

Mais la dynamique que nous avons repérée chez d'autres est bel et bien présente ici : il s'est mis à l'abri d'avoir à être un comme tout le monde. Il garde sa position de toute-puissance comme son enseignante l'a très bien identifié et de ce fait, l'altérité de l'autre lui apparaît comme venant le traumatiser. Il en est bousculé, irrité, incapable de l'intégrer sans commencer par en être blessé dans son amour-propre – son narcissisme – à toute épreuve.

Ici aussi, la chance de venir à bout de cette difficulté sera la répétition de ce type de séquence, à la condition

qu'entre-temps, il n'ait pas épuisé les ressources de l'enseignante à qui il concède sans difficulté qu'elle est de loin la plus sympathique à ses yeux.

C'est encore une fois grâce au transfert qu'il fait sur cette enseignante que celle-ci peut venir en aide à Damien. L'amour qu'il lui porte est le levier dont elle dispose pour l'amener à grandir, mais toujours avec la limite que cela ne peut être sans conditions qu'elle le lui octroie. À elle de garder ce contact particulièrement précieux sans céder à ses exigences mais sans non plus « trop vouloir » qu'il se soumette à ce qu'elle souhaite.

« Édipe, obscurité et jeux vidéo », ou comment faire quand on n'a pas appris à grandir

« La situation que je souhaite présenter est celle d'Andréas, un adolescent qui n'a pas encore 14 ans mais qui, physiquement, a une stature d'homme. Il en impose, même s'il a un visage de petit garçon. Il est en 2^e année et fait d'énormes crises en classe : il jette tout, ne fait rien, est sous contrat, est systématiquement envoyé chez le directeur... Ses parents sont séparés et exercent une garde alternée : une semaine chez l'un, une semaine chez l'autre. Mais les deux milieux sont tout à fait différents. Le père, d'origine grecque, vit dans la misère et la mère, belge, est fonctionnaire. Andréas m'apparaît comme un enfant intelligent mais il ne comprend pas ce qu'il fait dans cette école. Ce qu'il souhaite étant de travailler dans les jeux vidéo car il est habile en informatique, il voudrait aller dans une école secondaire technique qui peut l'y préparer. En discutant avec lui de ses temps libres, je me rends compte que ce garçon vit dans l'obscurité. Il ne sort jamais et, été comme hiver, il reste dans le noir pour jouer aux jeux vidéo avec d'autres garçons de son âge. Pas pendant 3 heures mais bien durant des journées et des nuits entières ! Il me dit qu'il déteste la lumière, le soleil. Il vit essentiellement de cette manière lorsqu'il est chez son papa.

Dès le début, j'ai eu des contacts avec la maman qui nous demandait qu'on intervienne pour éviter le décrochage scolaire de son fils mais il y avait une grosse énigme autour du papa. Un jour, j'annonce donc à Andréas que je souhaite rencontrer son père car bien qu'il le considère comme quelqu'un d'abominable, il n'avait qu'un papa. Face à cette réflexion, il pâlit et me dit que c'est vraiment la pire nouvelle de sa journée. Mais nous rencontrons tout de même le père, un homme énigmatique qui nous interroge sur nos qualifications professionnelles, sur la défensive. Il nous raconte que la mère d'Andréas dit qu'il abuse de son fils mais que c'est faux. Selon lui, s'il partage le lit de son fils, c'est parce qu'Andréas le supplie de venir dans son lit tellement il se sent seul dans le sien. Mais la relation avec sa maman est également particulière. Il a agressé un jeune homme de 20 ans qui avait regardé sa maman. Il fait des crises lorsqu'un

homme la regarde et il reproche à sa mère de chercher à séduire.

Depuis le mois de septembre, nous n'avons plus aucune nouvelle d'Andréas ou de ses parents et nous n'avons pu passer le relais à personne. Nous ne savons plus rien des rapports d'Andréas avec son papa ou de la construction de sa vie d'homme. À nouveau, nous faisons l'expérience de notre impuissance. »

Le profil de ce jeune est plutôt inquiétant sur le plan clinique mais évidemment, ceci ne nous est pas ici accessible ; disons simplement que je n'excluais pas une pathologie psychiatrique sérieuse. Mais il n'empêche que nous retrouvons les ingrédients qui sont ceux de notre époque. Et forcément devant un tel tableau, il y a notre impuissance, ou plutôt celle de l'école, à faire objection à la façon dont Andréas s'est construit.

La prévalence n'est pas seulement ici celle du lien à la mère, à l'amour sans condition, car apparemment, le lien au père est construit sur le même modèle. La séparation des parents et la garde alternée qui organise la vie d'Andréas viennent encore renforcer cette modalité d'existence.

Il n'y a que les jeux vidéo qui lui importent et plutôt que de les fustiger, j'aurais tendance ici à me demander si ce n'est pas la seule solution qu'il a pu, lui, élaborer pour faire face à l'existence qui est la sienne. Une manière de se scotcher à l'objet, de développer une addiction à ces jeux pour quand même échapper à l'exigence de l'Autre, ici celle de chacun de ses parents. En même temps si son père dit vrai, il faut aussi entendre l'ambivalence et l'angoisse de ce jeune devant la solitude de l'existence. Le visage d'enfant, de petit garçon que vous lui reconnaissez est peut-être à voir en ce sens comme s'il n'avait pas vraiment grandi, comme s'il restait ce petit enfant devant toujours s'accrocher à l'autre faute d'avoir appris à grandir, ce qui implique toujours de pouvoir se soutenir seul dans l'existence.

« Les enfants de Maman Internet », ou quand les enfants recadrent leurs parents

« Au centre PMS, j'avais devant moi une mère, sa fille de 14 ans et son fils de 10 ans. Ils étaient là car le garçon se plaignait de l'attitude de sa sœur à son égard. Pendant l'entretien, les enfants se tournent vers leur maman et lui disent que de toute façon, il n'y a pas moyen de lui parler parce qu'elle est tout le temps sur son ordinateur, comme leur père. La mère me regarde alors et me répond qu'elle a quand même bien le droit de jouer elle aussi sur Internet et elle commence à m'expliquer le jeu auquel elle joue. Je n'avais tellement pas envisagé cette situation que je me suis vraiment retrouvée en difficulté ! Ces enfants étaient vraiment matures pour pouvoir interpeller leur mère ainsi. »

Simplement, ce n'est pas parce que l'on a des enfants que l'on ne peut plus soi-même en être un ! Difficile

de dire davantage de cette situation qui vous a laissé pantois ! Ceci valant, en l'occurrence, autant pour le père que pour la mère. Rien d'autre à en dire, sauf qu'à ne plus transmettre l'exigence que suppose la vie collective, il ne faut pas trop s'étonner que certaines personnes n'en font plus qu'à leur tête, n'en restent qu'à satisfaire leurs seuls penchants avec une arme toute faite pour riposter à une quelconque interpellation : la réplique « Et pourquoi pas ? ». Inutile d'ajouter que cela nous laisse tous comme vous, en train de nous demander d'où nous pourrions intervenir pour interpeller ces parents.

À partir du moment où toute référence à l'autorité a disparu, que reste-t-il pour intervenir auprès de quelqu'un qui, sans faire de mal à son voisin, ne fait que se satisfaire à sa façon ? Il ne serait pas difficile de faire remarquer que ceci n'aide en rien les enfants de ces personnes, et c'est bien sûr tout à fait vrai, mais ceci implique qu'au moins nous nous donnions le droit d'intervenir, ce qui suppose de faire appel à d'autres structures que l'école.

« À la recherche des limites perdues », ou comment retrouver la légitimité de dire « Non ! »

Dans les faits, on constate que l'amour sous conditions n'est plus vraiment assumé au sein de la famille et que c'est alors l'école qui s'en trouve devenir le seul dépositaire, ce qui fait bien sûr émerger un antagonisme entre l'école et la famille, là où il s'agirait plutôt de pouvoir profiter d'une alliance et d'un soutien réciproque.

Ceux qui se sont libérés des exigences d'hier, comme ce fut le cas de beaucoup de parents dans la suite de mai 68, ont bien souvent privé la génération suivante du bénéfice de ces structures. La génération des parents d'aujourd'hui est celle des enfants, voire des petits-enfants de cette époque de libération des interdits et bien souvent, ils n'ont plus reconnu la nécessité de dire « Non ». Ces enfants se retrouvent donc aujourd'hui avec des parents qui ne ressentent plus la légitimité de mettre des limites. Certes, la plupart du temps, ils continuent à l'exiger dans le concret, encore qu'ils estiment que l'obéissance devrait venir spontanément chez leurs enfants, mais dès qu'ils quittent l'enceinte privée, ils se sentent mis à mal si la moindre remarque est faite à leur enfant.

Aussi, l'appréhension de la limite qui ne serait que symbolique se retrouve sans plus aucune légitimité. La seule façon pour les jeunes de lui redonner sa place est de faire, à leurs propres frais, l'expérience de son ancrage dans le réel. C'est souvent comme s'il fallait qu'ils aillent jusqu'à retrouver une limite réelle qui puisse servir d'arrimage à la légitimité d'une limite symbolique. Celle-ci n'a plus de justification pertinente suite à la crise de l'autorité qui a accompagné le changement de conception de notre système social (de la pyramide au réseau).

Il s'agit donc parfois, hélas, de passer par l'accident ou par la confrontation à l'extrême pour pouvoir compter sur une limite réelle. Ceci rend compte sans doute des accidents qui surviennent lors d'expériences parfois tragiques qui vont des conséquences du jeu du foulard à l'overdose alcoolique. Il faut la confrontation au réel de la mort pour lester à nouveau la limite symbolique.

Ce ne sont donc pas des jeunes sans limite, contrairement à ce qu'on pourrait penser à première vue, mais des jeunes pour qui la limite symbolique est sans aucune légitimité et ne vaut dès lors que comme l'eau sur les plumes du canard. Mais il suffira qu'ils rencontrent le réel du corps par exemple, pour que la limite leur réapparaisse pertinente, pour qu'elle puisse être comme ravivée. Le risque étant évidemment que ce réel peut être sans retour.

Il est donc tout à fait excessif de dire que les jeunes n'ont plus aucune limite. Mais pour certains, elle ne se transmet plus via le seul symbolique, via l'autorité. Elle est transmise d'une autre façon et, de ce fait, elle n'est pas sans risques. Avant, si un jeune décidait de faire le mur pour sortir le soir, il y avait bien sûr un risque mais puisqu'il faisait le choix de transgresser, il y avait toutes les chances pour que son engagement subjectif dans la situation soit maximal dans le mouvement d'assumer ce risque. Alors que maintenant, rien n'étant plus vraiment transgressé, c'est inconsidérément que le risque peut être pris, sans vraiment s'y engager subjectivement.

Il convient, de ce fait, d'être attentif à la notion d'irréversibilité qui ne me semble plus être à l'ordre du jour. Toute décision pourrait être revue, tout engagement pourrait se refaire autrement, en un mot, l'impossible et le réel ne viennent plus ponctuer, scander l'existence. Et lorsqu'un jeune inscrit quelque chose sur sa peau via le tatouage par exemple, il n'est pas impossible qu'il supplée là à l'estompement de l'impossible dans le quotidien. Tout devenant possible, il s'agit d'être très attentif à la manière dont les jeunes font pour pallier ce qu'il faut alors bien appeler un mensonge.

Il ne s'agit pourtant pas ici de généraliser, car il y a tout de même de très nombreuses situations où les jeunes ne sont pas contraints d'aller dans ces extrêmes, dans la mesure où leurs parents ont osé et pu maintenir la valeur de la limite. Mais ceci ne doit pas nous empêcher de percevoir la tendance générale qui nous emporte et les difficultés de plus en plus grandes qu'elle arrive à susciter.

Si l'école est le premier lieu, institutionnellement parlant, où l'enfant rencontre des adultes, ceux-ci ont l'obligation morale de témoigner de ce réel et de l'existence de cet impossible ! Ils ne peuvent pas laisser croire qu'il est escamotable ou susceptible de disparaître. Car aujourd'hui, où les jeunes vont-ils retrouver le sens de la limite si les adultes entérinent que le réel est désormais déplacé et que, ce faisant, tout peut donner à penser qu'il n'a plus cours ?

QUELLE LÉGITIMITÉ POUR LA HIÉRARCHIE ?

« Je perturbe donc je suis », ou quand le jeune fait tout pour se faire remarquer

« Lors d'une réunion de parents, une maman vient me rencontrer avec son fils, un garçon difficile en classe. Rien ne touche ce garçon même quand je lui parle de son attitude vis-à-vis des autres élèves. Sa maman est très jeune et elle fait ce qu'elle peut pour soutenir ce que je dis mais ça sonne creux. Face à nous, tout ce que cet élève trouve à dire à sa maman, c'est qu'elle a changé de coiffure. Quand je lui demande s'il aimerait être à la place des autres élèves, être humilié et insulté comme il leur fait subir, il répond en prenant des exemples : « Oui mais untel il est trop con, il bégaie »... En classe, j'aurais pris une mesure face à ces propos mais là, c'était à la maman de le faire.

Je crois que ça devient un jeu pour lui de se faire envoyer chez le directeur. Ainsi, il se dit : « Chouette, je me suis encore fait remarquer, je suis connu dans l'école ». Au niveau purement scolaire, ça se passe plutôt bien mais c'est véritablement dans la relation avec les autres que ça coince. Souvent, j'ai le sentiment de sanctionner l'ensemble du groupe en focalisant mon attention sur le même élève pour lui faire des remarques, en supprimant une activité à cause de son comportement perturbateur... Et en même temps, je ne veux pas l'exclure de la classe car je trouve cette solution trop facile. »

Je ferais volontiers l'hypothèse que ce jeune s'est construit dans sa bulle et que de l'altérité de l'autre, il n'en a cure. Il faudra bien que nous arrêtions de dénier l'évidence et que nous regardions en face l'effet que peuvent produire les mutations que nous venons d'évoquer. Non pour s'en lamenter, mais pour pouvoir y faire face !

Ce jeune est à la limite de harceler les autres, sans cesse à mettre en évidence leurs défauts ou leur insuffisance : « Oui mais untel il est trop con, il bégaie »..., mais surtout, de quelle place s'autorise-t-il à tenir ces propos ? De celle d'unique au monde dont il n'a pas été débouté, voire même pas du tout entamé. La mère, qui ne manque pas d'essayer de trouver une alliée

en l'enseignante et d'y prendre appui, n'arrive à rien. Comme il est très justement fait remarquer, son propos pourtant bien intentionné « sonne creux », comme s'il n'était pas vraiment énoncé de son propre chef¹³ et que de ce fait, il n'a aucun effet auprès de son fils.

Celui-ci peut continuer à discréditer l'autre sans coup férir, sûr de sa position de toute puissance d'où il assène la vérité à l'autre. De ce fait, il joue au pot de fer contre le pot de terre, convaincu qu'il est d'avoir chaque fois le dessus. Il faut dire qu'il semble très conscient de la culpabilité qu'il déclenche chez l'enseignant à l'idée de l'exclure de la classe. Moyennant quoi, il a trouvé les armes qui conviennent pour garder la main.

De l'enfant-roi à l'enfant-tyran : de la puissance à la toute-puissance

Jusqu'il y a peu, on parlait de l'enfant-roi mais dorénavant, nous pourrions nous retrouver confrontés à l'enfant-tyran. Car comme je l'ai fait entendre à plusieurs reprises, l'équilibre des forces en présence est rompu (en l'occurrence, d'un côté celle de la toute-puissance de l'enfant, de son narcissisme qui se ressource à celui de ses parents, de l'autre, celle des deux renversements qu'il s'agit d'intégrer et des conditions qui viennent lui mettre limite à l'amour).

Dans sa logique, l'enfant peut – à juste titre – en profiter et il ne rencontrera bien souvent plus de force qui vienne le contrecarrer.

13. Le poète Valère Novarina utilise à ce propos l'expression « trou dedans » qu'il commente ainsi : « Nous sommes de la chair autour d'un trou, l'entourant et le trou n'est pas devant nous [...] mais dans nous, mais dedans, et nous sommes non pas ceux qui ont le néant pour avenir – ça c'est le sort des animaux – mais ceux qui portent leur néant à l'intérieur. [...] De tous les animaux nous sommes les seuls qui avons ce trou à porter. » NOVARINA V., *Le théâtre des paroles*, POL, Paris, 2007, p. 186. Pour le dire en une formule, parler à partir de son « trou dedans » veut dire « parler de son propre chef ».

« CE N'EST PAS LA RELATION HIÉRARCHIQUE QUI EST À REJETER MAIS BIEN L'UTILISATION DE LA HIÉRARCHIE COMME MODÈLE DE TOUTES LES RELATIONS. »

S'ensuit qu'il peut alors poursuivre en dictant sa loi à tout le monde jusqu'à devenir à son insu une véritable menace pour l'ensemble de la vie collective : il est tellement convaincu qu'il a raison qu'il pourrait écraser les autres autour de lui sans que cela ne le gêne aucunement.

Et une fois que ce type de face-à-face, ou plutôt que l'absence de vrai interlocuteur – « cela sonne creux » – lui laisse le champ libre, sa position n'en sera que confortée. Intervenir dans ce contexte est très difficile pour l'enseignant car c'est comme s'il fallait tout reprendre à zéro. Il faut alors rappeler à l'enfant la pertinence de ce à quoi il a échappé, mais sans le prendre de front, car c'est alors le risque de guerre totale. En revanche, ne rien lui opposer ne fait que le laisser se conforter davantage dans le faux bien-fondé de sa position.

Il ne faut pas aller beaucoup plus loin pour voir dans un tel dispositif l'origine de ce que l'on nomme le harcèlement à l'école. Selon une récente enquête, ceci concernerait un élève sur six ! Trois critères sont retenus pour définir le harcèlement¹⁴ : l'intention de faire du tort à autrui, la répétition des faits et un déséquilibre de pouvoir entre les protagonistes. La situation ci-dessus correspond à ce que sera un harceleur. Mais la fin du compte rendu de l'enquête à ce propos était très éloquente quant à la méconnaissance des enjeux. Le journaliste terminait par une citation du rapport des experts qui précisait : « *Des relations moins hiérarchiques et un climat moins compétitif sont de nature à réduire la tentation de la dominance au sein des groupes* ». Ainsi, c'est la hiérarchie qui est aussitôt condamnée

14. « L'école entre harceleurs et souffre-douleur » in *Le Soir*, 16 juin 2014.

comme la responsable du harcèlement alors que ce qui nous paraît plutôt interroger la genèse du harcèlement, c'est la disparition de toute légitimité à une hiérarchie relative et correcte – une autorité non autoritaire – eu égard à la différence des places entre les parents et les enfants, les enseignants et les enseignés.

Si je réévoque ici le passage de la pyramide au réseau, je dirais qu'il faut impérativement prendre la mesure de ce que, dans l'organisation réticulaire, la hiérarchie est à première vue disqualifiée. Et que bien sûr, le modèle de la pyramide, qui est aujourd'hui en train de s'évanouir, voit disparaître avec lui la légitimité accordée à la place de sommet.

En lisant les choses de manière aussi simpliste, on ne peut qu'aboutir à vouloir supprimer toute hiérarchie, et de ce fait à délégitimer toute autorité et dans le même mouvement, à discréditer toute différence des places sous le prétexte que celle-ci est et n'est qu'un vestige de ladite hiérarchie.

Or, ce dont il faut s'apercevoir, si nous ne voulons pas scier la branche sur laquelle l'école est assise, c'est que s'il est nécessaire de repenser la hiérarchie, la discréditer la stigmatise comme s'il était possible de s'en passer et permet d'éviter précisément la distinction entre autorité salutaire, voire salvatrice, et autoritarisme délétère.

Non, ce n'est pas la relation hiérarchique qui est à rejeter mais bien l'utilisation de la hiérarchie comme modèle de toutes les relations. La hiérarchie est en fait irréductible, à moins de consentir à laisser se confondre parents et enfants, enseignants et enseignés. Elle est pure et simple conséquence de la différence des places et peut ne pas être contradictoire avec l'égalité démocratique. Mais en la stigmatisant comme il est bien souvent fait aujourd'hui, on enlève les armes à la génération du dessus pour soutenir le choc de celle du dessous. Or, le jeune a besoin de ce choc car le renoncement qui lui est demandé pour intégrer les lois de ce qui nous fait humain est propice à une colère légitime qui doit trouver un interlocuteur afin de pouvoir être transformée en autre chose que de la destruction.

Si cet interlocuteur – parent, enseignant, éducateur – ne peut plus tenir cette place différente, c'est alors laisser libre cours à ce que la pulsion de mort, la pulsion de destruction non endiguée du jeune se tourne vers ses condisciples.

Ainsi, il nous faudra bien revenir du déni dans lequel nous nous sommes empêtrés : même si elle entretient des vœux bien légitimes de progrès en termes d'égalité, la croyance dans une possible fin de toute hiérarchie entraîne avec elle une aggravation des risques de laisser se déployer la toute-puissance infantile des jeunes et, par voie de conséquence, rend compte et favorise le harcèlement.

Simplement parce que l'enfant-tyran qui refuserait toute contrainte ne serait alors que d'autant plus soumis à sa propre violence et, faute d'avoir pu l'endiguer, il ne

serait pas en mesure de faire avec elle. L'enfant-tyran n'a pas un esprit tyrannique en soi, mais la force qui est en lui, qui n'a jamais rien rencontré sur quoi buter, le laisse démuni.

Chaque fois qu'il rencontre l'autre dans son altérité, il va percevoir une attaque à laquelle il va opposer une contre-attaque à tout ce qu'il aura vécu comme traumatisant, faute d'avoir été aidé à en percevoir la dimension salutaire. D'autant plus qu'à grandir ainsi tout seul, comme livré à lui-même, l'enfant ne peut que développer par la même occasion une extrême fragilité face à l'altérité, l'autre venant effectivement le traumatiser.

Ainsi, de manière déroutante, de tels jeunes en appellent à la fois à l'autre pour les aider à faire face à l'angoisse, mais en même temps, ils refusent aussitôt l'aide qui peut leur venir puisque celle-ci les contraint à ce qu'ils ont pu refuser jusque-là. Pour ceux qui se sont ainsi construits fausement seuls, la solitude est, paradoxalement, d'autant plus lourde à porter qu'ils n'ont pas pu compter sur un autre pour les aider à intégrer ce qu'exige l'altérité.

Il faut, en effet, garder à l'esprit qu'en règle générale, l'enfant tout-puissant masque ainsi sa propre dérision, le fait qu'il ne se sente rien. D'où d'ailleurs, comme dans l'histoire de Damien – « *Lorsqu'il a vu la photo protégée sur le côté de la boîte, il n'en revenait pas ! Il ne croyait pas qu'elle l'aurait fait* » – son grand étonnement quand quelqu'un s'occupe des petites choses qui viennent de lui. N'ayant jamais existé dans un rapport avec un autre où il était vraiment quelqu'un, l'enfant compense par sa toute-puissance cette sensation de n'être rien.

Les enseignants et la légitimité

Suite à ce qui vient d'être dit, il s'agit de repérer que la hiérarchie, loin d'être vouée à complètement disparaître, est plutôt contrainte à passer à l'arrière-plan. Les générations précédentes ont mesuré l'impasse des chefs et l'école caserne a fait son temps. Le « *Je ne veux voir qu'une seule tête* » de l'instituteur d'hier lorsqu'il mettait ses élèves en rang, disait bien son objectif : il voulait une seule tête, que toutes les têtes soient dans le même moule. Aujourd'hui, nous voulons la pluralité possible des têtes. Mais pour arriver à ladite pluralité avec des jeunes qui aient tout de même encore une tête, il faudra bien accepter que la hiérarchie reste à l'ordre du jour, et qu'elle a toujours sa légitimité. Toutefois, ce n'est pas la même que celle d'hier. Elle donne la prévalence à l'échange de paroles, à la diversité, à la pluralité, à la confrontation des avis forcément différents, mais elle se doit néanmoins d'être capable de décision, et pour cela, de reprendre sa place différente au moment venu. Car il s'agit de former des jeunes capables de penser par eux-mêmes, de soutenir leur parole de leur propre chef et de décider.

Pour l'enseignant, c'est un pari difficile car il est aujourd'hui à la fois celui qui a des connaissances, du

savoir, des choses clairement établies pour lesquelles il a acquis ses compétences et ses diplômes, mais en même temps, il est supplanté par des moyens de savoir accessibles à tous qui n'ont plus besoin d'en passer par lui. En plus, il ne peut que se demander si, dans notre contexte sociétal, il a encore une quelconque légitimité pour occuper la place de la génération du dessus. Ceci d'autant plus qu'il n'est souvent, face aux parents, que le seul qui prétende encore à cette disparité.

Les premiers enseignants qui ont eu à faire face à cette difficulté ont aujourd'hui autour de la soixantaine. Dans la génération de ces professeurs, nombreux sont ceux qui ont été atteints de dépression, parfois de manière très éprouvante car, bien que toujours à même de soutenir des questions sur les connaissances, ils ne disposaient plus spontanément de leur légitimité à occuper une place différente.

Aujourd'hui, cette question de la légitimité s'est encore aggravée car elle a envahi tout le champ de l'école. L'autorité est en crise et la hiérarchie est discréditée. Quant aux connaissances, elles sont accessibles en dehors de la personne de l'enseignant. Dans ce nouveau cas de figure, comment encore prétendre occuper une place différente des autres ? Certainement plus en s'appuyant comme hier sur la légitimité distribuée par le discours social puisque, précisément, celui-ci entérine la péremption de la différence des places sous la pression de l'exigence d'égalité démocratique. Il s'agit, dès lors, de retrouver une légitimité sans avoir l'appui des autres, mais pour ce faire, il faut alors aller puiser dans ses seules propres ressources.

Retrouver une légitimité à partir de cette nouvelle donne, la garder et continuer à être un interlocuteur pour ces jeunes est pourtant bien le défi pour l'enseignant d'aujourd'hui.

« **IL S'AGIT
DE FORMER
DES JEUNES
CAPABLES
DE PENSER PAR
EUX-MÊMES,
DE SOUTENIR
LEUR PAROLE DE
LEUR PROPRE
CHEF ET DE
DÉCIDER.**

MODIFICATION DES CONDITIONS DE LA TRANSMISSION

« Lire hier et aujourd'hui », ou le passage du modèle vertical au modèle horizontal

« J'ai 61 ans et quand je me remémore l'enseignement de la lecture lorsque j'étais enfant, je vois beaucoup de différences. À l'époque, les professeurs nous donnaient un texte, nous indiquaient le sens du texte et ce qu'il fallait en penser. Les questions posées étaient choisies pour nous faire découvrir le sens qu'eux-mêmes voyaient dans le texte. Ensuite, il a été décrété que ce n'était pas une bonne méthode d'apprentissage de la lecture. Aussi fallait-il désormais accompagner la lecture des jeunes pour leur permettre de confronter leur lecture à celle des autres et ainsi s'apercevoir que les lectures pouvaient s'alimenter les unes les autres. Manifestement, aujourd'hui, les conditions de transmission du savoir ont évolué. L'idée que quelqu'un qui sait apprend à quelqu'un qui doit encore savoir tend à disparaître. Dès lors, quel doit être le modèle à pratiquer, quand on sait qu'un enseignant a la charge de permettre à un élève de s'approprier un savoir ? J'ai de plus en plus de respect pour les enseignants parce que leur tâche devient de plus en plus difficile. Même les routines pédagogiques sur lesquelles ils pouvaient se baser sont parfois remises en question et remises en cause par des personnes qui se disent spécialistes de la transmission des savoirs. »

Dans le monde d'hier, il y avait un modèle pour apprendre à lire, mais pas seulement à lire, pour apprendre tout court. C'était celui que j'ai évoqué comme le modèle vertical : la transmission était assurée verticalement par un enseignant qui savait vers un enseigné qui ne savait pas. Comme il est très bien évoqué dans la situation, ce modèle avait l'avantage d'être clairement affiché et il imposait à tous la perspective qui déterminait la perception possible : « *Les professeurs nous donnaient un texte, nous indiquaient le sens du texte et ce qu'il fallait en penser. Les questions posées étaient choisies pour nous faire découvrir le sens qu'eux-mêmes voyaient dans le texte* ». Aujourd'hui, il s'agit d'un modèle de transmission horizontale. Autrement dit, nous sommes passés « du père aux pairs »

comme le soutient la formule bien connue. C'est le paradigme actuel que Marcel Gauchet, Marie-Claude Blais et Dominique Ottavi identifient très clairement dans leur dernier ouvrage : « *Nous sommes définitivement passés d'une société de tradition à une société de connaissance*¹⁵ ».

Ces auteurs rappellent qu'un Gramsci, qu'on ne peut pourtant pas suspecter de traditionalisme, écrivait à la fin des années 1920 : « *En réalité, chaque génération éduque la nouvelle génération, c'est-à-dire qu'elle la forme, et l'éducation est une lutte contre les instincts liés aux fonctions biologiques élémentaires, une lutte contre la nature, pour la dominer et créer l'homme « actuel » à son époque* ».

Ils ajoutent encore la définition de l'éducation donnée par le sociologue Durkheim : « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Ils finissent pourtant par dresser le constat : c'est ce cadre de pensée qui s'est écroulé, avec l'idée de la prévalence de la transmission qu'il impliquait.* »

Nous devons constater ici que nous assistons effectivement à la fin du modèle de la pyramide. Le changement décrit dans la situation ne relève pas que d'un changement méthodologique mais il est un changement beaucoup plus radical, menant les choses jusqu'à leur terme, c'est-à-dire finissant par rendre caduque la différence des générations elle-même.

À partir du moment où je veux purement et simplement remplacer la pyramide par le réseau, je ne peux qu'aboutir à ce qu'il faut bien appeler un excès aussi délétère que pouvait l'être le modèle pyramidal.

Si aujourd'hui, comme il est évoqué dans la situation, il s'agit davantage de confronter les diverses manières de lire avec un enseignant qui est presque là au même titre que les élèves, qui ne devrait plus être autre chose

15. BLAIS M.-CL., GAUCHET M., OTTAVI D., *Transmettre, apprendre*, Stock, Paris, 2014, p. 13.

qu'un accompagnateur de savoirs, c'est bien ce que j'appelle le modèle horizontal. Effectivement, l'intérêt de ce modèle est certainement de vouloir échapper à la lecture monodéique, monologique d'emblée impliquée par le modèle vertical. Grâce à ce changement, l'apprenant est considéré comme le moteur de l'entreprise, c'est lui seul qui est mis au centre du dispositif, là où hier l'élève restait d'abord tributaire du professeur.

Le problème est que, quand la bascule a opéré et qu'il n'y a apparemment plus que le modèle horizontal qui fonctionne, il faut se demander si ce modèle à lui tout seul a la capacité d'intégrer ce que lui apportait le modèle précédent. Or, à force de traquer partout là où faire se peut les traces et vestiges de ce fonctionnement, le modèle horizontal ne peut qu'en arriver à détruire toute verticalité. Il sera, dès lors, finalement incapable d'intégrer le modèle vertical qui ne peut être évacué. Alors qu'en travaillant à relativiser le modèle vertical, il serait possible de laisser se développer le modèle horizontal.

En effet, si est maintenue, fût-ce partiellement et en arrière-plan seulement, la légitimité de la transmission pyramidale, l'autorité reste de mise mais est, en revanche, instamment priée de demeurer au service du projet collectif. Autrement dit, elle se donne comme tâche de faire objection à tout ce qui serait volonté de satisfaire la jouissance propre de celui qui en use. En cela, je pourrais même aller jusqu'à dire qu'en ce cas, le modèle vertical peut servir à réaliser le modèle horizontal.

Par contre, si je n'ai plus que le modèle horizontal, en me privant de la légitimité de toute transmission verticale, je ne dispose plus de quoi amener le vœu narcissique de l'enfant à se soumettre au « un comme tout le monde » et je ne peux plus, dès lors, distinguer la revendication égalitaire au service du narcissisme de celle au service de davantage de justice. Ne peut alors que s'ensuivre un détricotage progressif mais de plus en plus délétère des mécanismes qui ont la charge d'aider l'enfant à grandir puisque ceci ne peut finir autrement que par l'abrasion pure et simple de la génération du dessus.

Comme on peut le voir avec cette situation, le changement constaté dans l'école à propos de la transmission n'est que la conséquence directe des mutations de société. Mais l'école est le lieu où ce changement opère de manière manifeste sans laisser la moindre possibilité d'y échapper.

Les défenseurs des méthodes pédagogiques nouvelles et de l'idéologie égalitaire à tout crin – que j'appelle égalitariste – n'auront en effet d'autre arme que de discréditer autant Durkheim que Gramsci, de prétendre à la révolution inéluctable, bénéfique et porteuse de progrès opérée par les auteurs aujourd'hui en vogue. Bref, de dénier le processus en jeu que je mets en évidence.

Or, la seule solution est d'accepter de lire l'évolution comme un rééquilibrage des modèles (avant-plan et

« **IL FAUT SE DEMANDER SI CE MODÈLE À LUI TOUT SEUL A LA CAPACITÉ D'INTÉGRER CE QUE LUI APPORTAIT LE MODÈLE PRÉCÉDENT.**

arrière-plan pour vertical et horizontal) plutôt que de lire ce qui se passe comme une pure et simple nécessité de substituer le modèle nouveau à l'ancien.

Raison sans doute pour laquelle les trois auteurs cités plus haut donnent un large écho aux modalités de résistance de la transmission, en particulier celle à l'œuvre dans la famille. Contrairement à ce qui est claironné, la transmission n'est pas morte.

De nombreux exemples dans le concret nous rappellent même que nous ne savons pas nous en passer: ce n'est pas nous qui décidons des savoirs, ce n'est pas nous qui inventons la langue... Mais quand elle sert seulement à se débarrasser de l'autorité verticale, l'autorité horizontale se méprend car elle laisse entendre alors qu'il pourrait ne plus y avoir d'autorité du tout. Or, l'autorité reste un irréductible de la société.

Pourtant, rappelons-le, il ne s'agit nullement ici pour l'école de vouloir en revenir au modèle d'hier. D'abord, c'est impossible. Ensuite, ce serait faire fi de l'évolution sur laquelle nous n'avons pas nécessairement prise. Enfin, ce serait nous dérober au défi qui est bel et bien le nôtre: introduire une modification dans ce qui est attendu de l'enseignant pour qu'il puisse garder son autorité, mais pour, dans le même mouvement, autoriser et favoriser la pluralité.

Il est vrai que c'est une tâche de plus en plus difficile, simplement parce qu'aujourd'hui, chacun est sans cesse tiraillé entre satisfaire au modèle nouveau et ne pas céder sur ce qui reste nécessaire du modèle ancien.

Il ne s'agit donc pas de discréditer l'évolution qui est la nôtre. Le problème est plutôt de prendre en compte toute la complexité de la chose afin d'éviter des simplifications abusives. Il s'agit de refuser « *de passer de l'unilatéralisme inhérent à la société de tradition à l'unilatéralisme de la vision individualiste de l'apprendre* »

(toujours selon nos auteurs cités). Car à force de ne vouloir que ce renversement, ce sont les chances de réussir le changement qui sont menacées. L'école n'est pas là pour que toutes les singularités parviennent à se réaliser. Elle est d'abord là pour fournir les conditions pour que la singularité soit possible.

Or, pour que celle-ci soit rendue possible, pour que le singulier puisse émerger, il s'avère nécessaire qu'il se confronte à l'asymétrie, qu'il l'intègre et qu'il ne se laisse pas réduire à la seule injonction d'une mise en symétrie obligatoire.

Ce qui pourrait paraître paradoxal, c'est que ce sont les neurosciences qui viennent à notre secours pour faire entendre l'importance capitale de la dissymétrie.

Lors de l'Université d'été du SeGEC en 2013, le professeur de neurophysiologie Marc Crommelinck évoquait les travaux du neuroscientifique Stanislas Dehaene concernant l'apprentissage de la lecture. Il rappelait que l'aire cérébrale destinée à la reconnaissance des formes du champ visuel (active dès la naissance puisqu'elle permet la reconnaissance des visages) doit

subir au tout début de la vie un recyclage pour devenir le support du déchiffrement des signes graphiques (les lettres, les nombres...). Ce qui rend alors possible l'intégration de la dissymétrie telle qu'elle est nécessaire pour pouvoir, par exemple, lire les lettres b ou d, que la seule lecture en miroir ne parviendrait pas à distinguer. Il y a, avec l'apprentissage de la lecture, une dénaturation et une réadaptation du cerveau nécessaires pour cette tâche.

Il a donc fallu introduire une dénaturation, une réadaptation du cerveau à une tâche pour laquelle il n'était pas programmé naturellement, en profitant de la plasticité cérébrale, pour intégrer la possibilité de la lecture, ce qui suppose plus spécifiquement d'intégrer la dissymétrie.

Ceci ruine définitivement toute interprétation rousseauiste du grandir chez l'enfant. Il n'en va pas là d'un processus qui ne serait que naturel, il en va d'une nécessité « inculcation » – au sens d'inculquer, enfoncer avec le talon. Bref, il en va d'une épreuve de force, d'un travail contre-nature nécessaire pour pouvoir intégrer ce qu'exigent lecture et écriture. Autrement dit encore, l'éducation n'est pas tâche naturelle, elle consiste plutôt à sortir de la nature.

C'est évidemment cette dimension de « contre nature », de « contrainte » dont veut se dispenser le modèle exclusivement horizontal, sans s'apercevoir qu'il jette ainsi le bébé avec l'eau du bain, puisqu'en se débarrassant de toute verticalité, il se prive des moyens dont il disposait pour amener l'enfant à consentir à faire le travail qui s'impose. Et ce faisant, il lui donne le pouvoir de refuser ce qui lui est pourtant irrédudiblement indispensable.

Autre chose serait de repenser entièrement à quoi cette verticalité doit continuer à servir, à quoi aussi elle doit renoncer pour se mettre au service de la pluralité. Autre chose encore serait de repenser ce que signifie occuper la place d'exception dans un modèle qui ne veut plus s'en servir et qui la suspecte d'emblée d'être abusive. Autre chose toujours serait de repenser les qualités et compétences qui doivent être celles de celui qui dispose aujourd'hui de ce qui reste d'autorité, qu'il soit directeur ou enseignant.

« **L'ÉDUCATION
N'EST PAS TÂCHE
NATURELLE, ELLE
CONSISTE PLUTÔT
À SORTIR DE
LA NATURE.** »

L'ÉCOLE, LIEU DE RENCONTRE

« La perche est lancée », ou quand il convient de la saisir au bon moment

« Lorsque j'étais directeur d'une école à encadrement différencié, j'ai eu l'occasion d'accompagner des élèves en activité extérieure. Sur le trajet de retour en train, Malik est assis à côté de moi et lorsque nous voyons des vaches dans un pré, il me dit : « Oh tiens, voilà ma mère ! » Interloqué, je lui demande ce qu'il veut dire par là et il répond que sa mère est une vache. Je lui rétorque que ce n'est pas très sympathique de dire ça mais il réplique que ce n'est pas sympathique non plus quand elle le colle au mur. Je lui indique alors que ce n'est probablement pas le meilleur endroit pour discuter de cela et que nous pourrions en reparler à l'école. À notre retour, je m'informe à propos de cet élève auprès de l'éducateur, du professeur d'éducation physique et du centre PMS. Il s'avère que les parents refusent la visite du centre PMS ou que l'enfant rencontre un membre du centre. L'éducateur me confirme que Malik n'est pas un enfant qui pose problème. Je questionne également le professeur d'éducation physique qui confirme n'avoir jamais remarqué de traces sur le corps de cet élève. Entre temps, j'avais veillé à être souvent présent le matin, lors de l'arrivée des enfants, notamment pour saluer Malik avec insistance et ainsi lui tendre une perche qu'il n'a malheureusement jamais saisie. J'invite alors les parents à une rencontre pour parler des fréquentes absences de Malik à l'école. La mère vient avec son compagnon et à chaque tentative de dialogue, elle se braque, arguant que c'est son problème si son fils ne va pas à l'école. Elle ne me laisse même plus parler et m'insulte avant de quitter les lieux. Nous n'avons plus de nouvelles des parents jusqu'à la remise des bulletins en fin d'année. Malik a bien réussi mais les frais scolaires n'avaient pas été acquittés, 20 euros. La maman vient donc dans mon bureau et je lui explique la situation. Elle met un billet de 20 euros sur la table, je lui tends le bulletin qu'elle prend en même temps qu'elle reprend le billet ! Nous n'avons plus eu de nouvelles de lui jusqu'à la rentrée, un an plus tard, lorsque cette même maman est venue me demander une inscription en 3^e année

pour Malik, âgé alors de 16 ans. Les choses se passent plutôt bien mais j'apprends que Malik est malade. Vers le mois de mars-avril, devenu presque élève libre alors que nous tentons de tout faire pour le récupérer, il abandonne sa scolarité en cours d'année. La dernière fois que j'ai vu cette famille, c'était aux obsèques d'une personne du voisinage. Ils étaient entourés d'une sorte de groupe charismatique.

J'ai véritablement eu l'impression d'être confronté à quelque chose qui me dépassait. »

Effectivement, la situation vous dépassait. La somatisation grave que présente cet enfant vient d'ailleurs confirmer qu'il s'agit de bien davantage qu'un problème d'école. Mais je retiens quand même de ce que vous dites qu'il y a cet appel fait par l'enfant lorsqu'il vous lance son propos dans le train du retour. Manifestement, il vous a comme tendu une perche, ou plutôt, il s'est risqué à vous dire quelque chose de lui. Si vous me permettez, je dirais que l'important n'est peut-être pas tant de savoir si, effectivement, il y a dans son cas maltraitance par la mère – bien que la question puisse et doive se poser – mais plutôt de prendre acte qu'il vous avait adressé là quelque chose qui lui était personnel. Il y aurait fort à parier qu'il avait d'autres choses à vous dire. Il vous avait choisi comme interlocuteur, et il attendait peut-être d'être invité à en dire davantage avant même d'attendre de vous une quelconque intervention concrète.

C'est en cela que je dirais que le lieu de l'école est et doit toujours être d'abord un lieu de rencontre possible. Rencontre, cela ne veut pas dire qu'il s'agit de trouver la réponse adéquate ou l'intervention active qui devrait s'en suivre. Mais bien plutôt qu'il s'agit de rendre possible que ce que le jeune ose dire soit entendu, de telle sorte qu'il puisse se dire davantage. Pour ce faire, l'enseignant (ou le directeur) ne choisit pas. C'est l'enfant qui choisit celui à qui il pense pouvoir parler. S'ensuit alors de savoir comment permettre que se poursuive l'échange, sans se référer immédiatement à la réalité éventuellement en jeu (comme ici la maltraitance – ceci n'excluant évidemment pas de devoir

« IL NE FAUT PAS CONTOURNER CETTE OBLIGATION DE LA GÉNÉRATION DU DESSUS DE SITUER LE CADRE ET LES INTERDITS POUR LA GÉNÉRATION DU DESSOUS.

le faire en certains cas) mais en donnant la priorité à la poursuite de la parole. Peut-être auriez-vous pu lui rappeler simplement son propos et lui refaire votre proposition de trouver un lieu plus adéquat. Peut-être que la crainte d'avoir affaire à de la maltraitance et de risquer une complicité à votre insu vous a piégé en déplaçant l'axe de sa parole vers une recherche de l'éventuelle réalité effective alors que c'était surtout sa parole qu'il importait de soutenir.

On ne dira jamais assez comment c'est une véritable bouffée d'oxygène que de pouvoir parler, pour un enfant, lorsqu'il est pris dans de telles difficultés. Celles-ci sont d'ailleurs aggravées par la façon dont la mère se comporte, ne vous laissant aucune latitude pour rappeler quelle est la fonction de l'école. L'enfant est comme la chose de la mère, sa propriété à elle seule, son appendice en quelque sorte, et pas question que vous y mettiez votre grain de sel!

« Chercher du soutien c'est bien, tenir sa place c'est mieux ! », ou comment assumer son rôle d'adulte

« Notre centre PMS est appelé dans une école primaire car une des deux classes de 5^e est en crise. Dans cette classe, il y a une petite fille qui est vraiment une Lolita, ce qui crée un climat très malsain. Sa situation est particulière car sa maman est « danseuse », toujours dans la mise en scène, le maquillage... Toutes les autres petites filles l'admirent et veulent faire comme elle. Toutefois, lorsqu'avec mon collègue, nous nous sommes rendus dans l'école, nous avons réalisé que le problème ne se situait pas du tout à ce niveau. Durant le temps de midi, nous avons surpris cette fille et d'autres entraînant des garçons aux toilettes. Les garçons monnaient les filles 1 euro ou 50 centimes pendant l'heure de table, un peu comme dans la prostitution. La surveillante avait repéré le manège et l'avait rapporté à la direction.

Ce n'est pas évident de trouver quoi faire. Ma collègue est allée dans les deux classes de 5^e (pour ne pas en stigmatiser une seule) avec une boîte à questions afin d'ouvrir un espace d'échange. De son côté, la direction a écrit aux familles car elle souhaitait une communication officielle. Pour les enfants, nous ouvrons donc une possibilité de dialogue mais nous étions un peu mal à l'aise parce que nous ne savions pas comment présenter les choses sans trop mettre en évidence les faits, sans les dramatiser non plus. »

Je dirais simplement qu'il s'agit d'abord d'interdire ! Aujourd'hui, l'interdit est d'emblée condamné, c'est comme s'il ne devait plus être énoncé, voire qu'il ne pouvait même plus l'être. Or, il est clair qu'il y a des choses interdites et qui restent donc à interdire lorsqu'on se retrouve nez à nez avec elles. À cet endroit, rien ne sert de justifier l'interdiction, ce qui importe, c'est de rappeler explicitement que c'est interdit. Ici en l'occurrence, il est interdit d'utiliser le corps de l'autre pour se satisfaire même si celui-ci est d'accord ! Il n'y a pas à laisser croire que l'on a le droit de jouir du corps de l'autre.

Vous allez bien sûr me rétorquer, à juste titre, que cela ne suffit pas toujours, voire pas du tout, pour qu'un tel comportement s'arrête et vous auriez sans doute raison. Mais ceci ne doit pas empêcher l'énoncé de l'interdit. Si ceci ne suffit pas, il serait alors encore possible de parler avec les enfants, d'échanger avec les parents... Mais il ne faut pas contourner cette obligation de la génération du dessus de situer le cadre et les interdits pour la génération du dessous. Cela doit être énoncé : le corps d'un chacun est à respecter et donc user du corps de l'autre est interdit.

L'expérience que j'ai de ce genre d'avatars me donne à penser qu'aujourd'hui, sous la contrainte de refuser de s'interdire autant que de contraindre, on en vient souvent à éviter cette confrontation et à faire plutôt se répercuter de tels actes auprès des familles, des parents, des autres enseignants, etc. C'est alors une façon de chercher du soutien auprès des autres mais, en même temps, une manière d'éviter de tenir sa place. On en finirait par vouloir que cela n'ait pas lieu pour éviter d'avoir à assumer qu'il faille signifier l'interdit !

Moyennant quoi, de telles discussions aboutissent à des décisions inadéquates (comme une expulsion de l'école par exemple) mais elles évitent aussi la confrontation entre l'enfant à qui l'interdit doit clairement être posé et l'adulte qui, en assumant sa place, lui permettrait de sortir de la confusion dans laquelle il s'est trouvé pour en arriver à de telles pratiques.

Pour aider l'enfant : un nécessaire engagement de tous les partenaires

Aujourd'hui, la plupart des intervenants sociaux – d'une certaine façon, eu égard à la socialisation qu'impose l'école, l'enseignant peut aussi être qualifié comme tel – qui sont en rapport avec les familles oublient souvent

que celui auquel il s'agit de venir en aide, c'est d'abord l'enfant. On s'occupe des parents, on se tracasse de savoir comment faire changer l'attitude des enfants. On doit soutenir la parentalité des adultes, mais on oublie que l'enjeu le plus important n'est pas là. La question centrale à se poser est bien plutôt : comment aider cet enfant, avec les parents qu'il a, pour qu'il puisse continuer de grandir psychiquement ? Comment éviter au petit Malik qu'il ne soit complètement absorbé par sa mère, entièrement dépendant de son caprice ?

Pour qu'il y ait rencontre, il doit y avoir un engagement subjectif des deux parties. C'est cette possible rencontre qui est cruciale et elle doit demeurer l'axe central de nos interventions. Il faut bien sûr faire appel aux aides lorsqu'elles sont nécessaires (par exemple, le CPMS) mais avant cela, il y a quelque chose de très important qu'il faut assumer du côté de la rencontre. Cela exige de pouvoir s'y engager comme sujet à part entière.

Souvent, face à un tel problème avec un élève, la réponse de l'enseignant sera de s'adresser à la direction, celle de la direction de convoquer les parents. C'est souvent une manière de se dérober à la rencontre. Cela élude ce moment, pourtant très important, où l'enfant va s'entendre rappeler l'interdit d'une manière constructive, comme ce à quoi il faut renoncer pour pouvoir grandir plutôt que comme ce qu'il ne faut pas faire pour éviter d'être sanctionné.

Soutenir la possibilité de la rencontre suppose de laisser la place à la recherche d'une parole qui ne soit pas seulement désignative des faits. On a souvent l'impression que « dire » va déclencher une recherche

de « réactions » mais là n'est pas l'essentiel ! Beaucoup de situations dramatiques peuvent être supportées simplement parce qu'elles peuvent être dites à quelqu'un. Toutefois, il ne s'agit évidemment pas d'exclure un « faire » qui s'avérerait nécessaire, par exemple en cas de maltraitance. Mais trop souvent, le « faire » vient court-circuiter la parole.

Personne, quelle que soit la fonction qu'il occupe, ne peut échapper à sa responsabilité d'humain. Or, c'est bien là une autre difficulté actuelle de l'école : la multiplicité des décrets de toute sorte et le programme d'application de consignes finissent par noyer tout le monde dans un « faire » qui empêche de laisser se jouer l'inconnue de la rencontre.

S'il n'assume pas pleinement une parole énoncée « de son propre chef », l'enseignant, le directeur, l'éducateur ou le parent s'interdit d'être un interlocuteur pour le jeune. De ce fait, il peut croire que tout peut être dit, que tout glisse, que rien ne fait arrêt une fois qu'on est dans les mots. Aujourd'hui, il y a cette tendance délétère de ne plus assumer pleinement la place qu'on occupe. Du coup, les enfants ne rencontrent plus quelqu'un capable de leur dire que certaines choses ne se font pas. Or, c'est dans ces situations de rencontre-là qu'ils peuvent intégrer que, même s'ils ont des envies, toutes ne peuvent se réaliser. Simplement parce qu'ils rencontrent alors chez quelqu'un d'autre le témoignage que ce quelqu'un s'est lui-même déjà soumis à la loi qu'il lui transmet. Et ceci n'a pas besoin de grandes explications.

Pourquoi ces modalités toutes simples ne sont-elles plus appliquées ? Souvent aujourd'hui, plus rien n'est directement dit aux enfants mais des courriers sont adressés aux parents, leur association est convoquée, le Centre PMS est appelé à la rescousse... Avec quel avantage (désavantage en réalité) ? Là où les adultes devraient être directement des interlocuteurs, ils ne le sont souvent plus ! Que des enfants se « tripotent » dans les toilettes d'une école primaire a toujours existé, mais ce qui est toxique aujourd'hui, c'est que, face à ces actes-là, les adultes ne sachant plus comment réagir, ne disent... rien.

Or, dans la plupart des cas, l'interdit énoncé par l'adulte est, à cet égard, opérant. L'enfant a le droit de faire ses expériences mais il doit rencontrer sur son chemin des adultes qui lui mettent le cadre et donc n'hésitent pas à lui dire explicitement que tel ou tel comportement est inacceptable. Il ne s'agit pas tellement de sanctionner ou de tirer aussitôt des conséquences mais il s'agit surtout de dire, d'interdire, et ce faisant, de mettre des balises. Aujourd'hui, bien souvent, personne n'ose prendre position ou alors on se sent aussitôt dans l'obligation de se justifier par rapport à son voisin qui pourrait effectivement prendre une position différente. Que ceci amène à en parler ensemble, pourquoi pas ; mais pas pour éviter d'avoir à se situer, pas pour trouver une légitimité à ne rien devoir dire.

« **L'ENFANT A LE DROIT DE FAIRE SES EXPÉRIENCES MAIS IL DOIT RENCONTRER SUR SON CHEMIN DES ADULTES QUI LUI METTENT LE CADRE ET DONC N'HÉSITENT PAS À LUI DIRE EXPLICITEMENT QUE TEL OU TEL COMPORTEMENT EST INACCEPTABLE.** »

APPRENDRE N'EST PAS NATUREL ALORS QUE FAUT-IL POUR QU'UN ÉLÈVE AIT ENVIE D'APPRENDRE ?

« Quand on aime on ne rate pas », ou quand les parents doivent lâcher prise

« Ma fille est en rhéto et j'ai le sentiment qu'elle n'a pas appris à travailler à l'école. Elle est calculatrice et la limite est toujours suffisamment bonne. Depuis un an, elle nous assure qu'elle veut aller étudier l'histoire à Louvain-la-Neuve. Je n'ai pas peur des débouchés après les études mais je crains les études en elles-mêmes, notamment les trois premières années. Elle est persuadée que puisqu'elle aimera ce qu'elle fait, tout se passera bien. Depuis le début, je ne lui cache pas ce que je pense : j'ai peur, elle sait que je crois que ça ne se passera pas facilement car elle n'a pas appris à travailler. Ma filleule qui est en 3^e BAC histoire lui a expliqué que, même en 3^e, il y a encore des cours qu'elle n'aime pas, qui ne sont pas spécifiques et qu'elle hésitait même à se réorienter. Ma fille m'a alors dit qu'elle n'était pas ma filleule !

Ce qui me fait peur, c'est l'échec qu'elle risque de vivre parce que tout lui a toujours bien réussi avec un minimum de travail à fournir. Si la décision ne tenait qu'à moi, elle n'irait pas à l'université. J'aurais préféré qu'elle tente des études supérieures dans un premier temps et qu'elle envisage une passerelle, le cas échéant. Que faire, que l'on soit prof, directeur ou parent, pour aider des jeunes comme ma fille, qui ne se rendent pas compte de ce vers quoi ils se dirigent ? »

« Sur la balle ! », ou comment retrouver le goût de l'effort

« En tant qu'agent PMS, j'ai rencontré 4-5 fois un adolescent de 16 ans qui ne faisait vraiment rien. On discutait notamment de son projet personnel. Je me suis rendu compte qu'il avait véritablement rayé de son vocabulaire le mot « effort ». Il refusait systématiquement tout ce qui tournait autour de l'effort. Selon lui, sa maman qui travaille aux tâches ménagères ne fait pas d'effort pour cela puisque c'est son rôle, quant à son père, puisqu'il n'aime pas rester à la maison, ce n'est pas un effort que de devoir aller travailler. J'ai été assez loin avec lui à la recherche de cette notion d'effort. Il

adore le football et le pratique. Pensant avoir trouvé la brèche, je lui ai dit qu'il fallait tout de même qu'il fasse un effort lors des entraînements pour mériter de jouer les matches. Ce à quoi il m'a répondu qu'il ne s'échauffe pas, ne fait pas d'effort puisque de toute façon, son père sponsorisant l'équipe, l'entraîneur le fait toujours jouer. Je lui ai demandé de préparer quelque chose à propos de son projet personnel et de me l'apporter lors de la rencontre suivante. Il est venu mais sans la préparation. J'ai donc choisi de prendre position en lui disant que je ne pouvais plus travailler avec lui s'il ne faisait jamais rien. Je l'ai vraiment engueulé comme un gamin et il n'est jamais revenu. Je l'ai perdu. »

« Tu réussiras comme moi... », ou quand la pomme tombe finalement loin de l'arbre

« Mon mari et moi-même sommes tous les deux universitaires et nous accordons beaucoup d'importance à l'école. Or, notre fils de 15 ans n'accroche pas et ne comprend pas pourquoi l'école est importante. Il ne travaille pas et ne fait rien. Il recommence sa 3^e année dans le secondaire mais il va droit dans le mur. En tant que parents, nous sommes vraiment dépourvus face à ce manque d'énergie, de motivation qu'il doit trouver. »

Aujourd'hui, l'idée que la motivation devrait aller de soi, être « naturelle », est courante alors qu'en réalité, ce n'est pas du tout le cas. Il n'y a rien de « naturel » dans la construction de la culture. Enseigner suppose donc d'inculquer des mécanismes qui vont à l'encontre des procédés naturels. L'évolution culturelle se fait, partiellement en tout cas, contre la nature.

Dès lors, décréter que l'enfant devrait naturellement apprendre à lire par lui-même est un leurre. Apprendre, c'est entrer dans le monde des significations maniées par les adultes et ces significations sont déposées dans des signes conventionnels dont il est indispensable d'obtenir la maîtrise. Celle-ci passe par l'acquisition de mécanismes et d'automatismes qu'il faut s'approprier et qui demandent de dépasser le plaisir qu'on peut avoir à les apprendre. Il y aura de toute façon une répétition,

une monotonie, un certain ennui qu'il faudra vaincre par l'effort. Et le ludique auquel nous nous référons sans cesse aujourd'hui risque bien de masquer cet effort nécessaire et pourtant irréductible.

La question de la motivation va de pair avec la question de l'effort. Si l'enfant lâche dès qu'il y a un effort à fournir, il ne pourra malheureusement pas aller très loin.

« *Les élèves ne sont pas motivés* » est désormais une phrase banale et de plus en plus entendue. Mais si le monde adulte permet à l'enfant d'éluider le travail à faire, s'il ne l'aide pas à supporter de traverser cette épreuve, s'il en reste à célébrer son narcissisme, l'effort sera d'autant plus difficile. Tout est alors fait pour que pendant les périodes où l'inculcation est possible, celle-ci soit en fait abandonnée.

S'ensuivra une incapacité de pouvoir compter sur les automatismes et donc une difficulté de plus en plus grande à faire face aux exigences de la culture. L'enfant ou le jeune sera alors décrit comme non motivé là où, en réalité, c'est la défaillance de l'adulte qui lui aura permis de s'installer dans le refus de se confronter à ce qui est nécessaire pour entrer dans la culture.

Face à un tel tableau, les parents passeront alors de « l'exigence de grandir » et de l'aide à apporter à l'enfant pour affronter l'épreuve à un « vouloir que ça marche envers et contre tout ». Mais quand le parent veut que ça marche et qu'il est d'ailleurs prêt à tout faire dans ce sens, au bout d'un moment, l'enfant ne parvient plus à savoir si c'est lui qui veut ou si c'est l'autre qui veut pour lui. Il n'est plus alors que sollicité à conforter le narcissisme de ses parents. L'enfant en perd la perception de son trajet propre et il ne lui reste alors plus qu'une seule position pour être sujet : celle de refuser en bloc ce qui peut l'amener à l'anorexie scolaire, seule manière d'encre discerner ce qui relève de son désir propre.

À un certain moment, les parents doivent donc lâcher prise pour que l'enfant fasse « son » expérience. Ils ne peuvent alors pas lui éviter le risque d'échec. Or, dès la naissance de son enfant, tout parent cherche à minimiser voire à supprimer ce risque. Un risque qu'il est pourtant nécessaire à l'enfant d'avoir affronté pour qu'il puisse s'approprier son trajet, autant son échec que sa réussite.

Comment soutient-on un jeune pour faire face à ce risque ? Et si l'échec se produit, comment ne pas confondre son propre échec avec le sien ? Cette confusion est pesante pour le jeune parce qu'il éprouve suffisamment de difficultés avec son propre échec éventuel sans devoir en plus supporter l'angoisse qu'il peut susciter chez ses parents. Il faut que les parents parviennent à faire la différence entre l'échec qui est celui de leur

enfant et le fait de lui faire porter le poids de leur échec à eux. Il en va d'ailleurs de même pour la réussite.

À l'école, c'est le même schéma qui peut se poursuivre : à vouloir que la machine scolaire fonctionne (y compris en empêchant le redoublement pour éviter de créer de la disparité), on finit par oublier que seul l'élève peut réussir, que rien ne peut remplacer sa motivation à lui, pour le dire encore autrement, qu'il n'est pas possible de le motiver.

Les acteurs de l'école peuvent espérer, prier, changer les décrets, mettre en place des formations, il n'empêchera que le seul moteur qui tienne la route pour l'élève, c'est son désir propre. Il faut pouvoir reconnaître qu'on est dans l'impossibilité de désirer à la place de l'enfant ou du jeune.

Encore faut-il ne pas avoir fait ce qu'il faut pour noyer son désir, pour le gaver. Encore faut-il éviter de lui fournir ce que l'on croit qu'il veut sans même l'avoir laissé demander. De manière générale, notre époque a fait disparaître l'attente, le manque et le désir : il y a une saturation, une consommation qui remplit.

Toutefois, il faut également garder à l'esprit que ce n'est pas parce qu'il ne veut rien faire qu'il n'est pas intéressé par ce qui est fait pour lui. La structure scolaire peut-elle prendre en compte, dans son organisation, ce genre de choses ? Est-ce parce que la structure scolaire a affaire à trop d'enfants difficiles qu'elle est aujourd'hui en difficulté, ou bien est-ce parce qu'elle ne supporte pas de ne pas se substituer aux enfants pour apprendre ? Faut-il vraiment que tout le monde réussisse à l'école ? Les élèves, les enfants sont-ils et doivent-ils être l'indice de notre propre réussite ?

Il faut toujours garder à l'esprit qu'il est impossible d'inculquer la motivation à un enfant mais qu'à l'inverse, il est très aisé de noyer le moteur du désir.

Les modalités d'apprentissage scolaire ou d'encadrement scolaire se sont faites tellement tolérantes qu'on finit par supplier les enfants de bien vouloir apprendre. Puisque la génération du dessus devient celle qui demande plutôt que celle qui exige et supporte de contraindre, il n'y a aucune raison pour que la génération du dessous ne profite pas de cette position pour en faire le moins possible, pour récuser toute demande faite à son égard. De ce fait, rien ne s'impose à elle puisqu'elle peut alors se satisfaire de s'opposer à la demande de l'autre. Dans ce cas, il n'y a pas d'expérience qui puisse devenir la sienne propre.

Il est inquiétant qu'aujourd'hui, il faille souvent attendre l'université – et c'est encore à vérifier ! – pour que le fait de faire sienne l'expérience ait lieu. Il y a de plus en plus de jeunes pour lesquels cela ne peut plus se faire à l'école.

POUR CONCLURE

Bien évidemment, le lecteur de tout ce qui précède aurait certainement aimé que j'en termine par une série, si pas de recettes, en tout cas de pistes pour la pratique.

Il est pourtant assez évident qu'il ne s'agit pas tellement de changer les comportements mais bien plutôt de tenter d'abord de lire ce qui se passe pour ensuite pouvoir en dégager certaines lignes de conduite qui ne seront alors que de simples conséquences à tirer.

J'espère avoir fait entendre à quel point l'école est aujourd'hui le lieu où s'affrontent, quasiment sans le savoir, deux logiques opposées : celle de la revendication privée et celle de l'exigence collective.

Cette opposition n'est, en fait, pas nouvelle mais c'est l'état des forces en présence qui s'est modifié. D'une part, parce que le vœu des parents ne fait souvent plus qu'aller dans le sens de l'expérience *une* et semble ne plus vouloir s'acquitter de l'opération *autre*, soit la tâche d'introduire petit à petit à la logique collective. D'autre part, parce que l'école ne trouve plus dans le discours sociétal ce qui légitime ses exigences de socialisation et de prévalence du collectif sur l'individu.

L'école se retrouve, dès lors, à devoir soutenir seule son exigence. Faute de céder sur la tâche qui est et reste la sienne, la tension qu'elle vit au quotidien ne faisant, en fait, que reprendre à son propre compte la tension présente au sein même de la démocratie en son état actuel.

C'est d'ailleurs ce qui permet de soutenir que c'est à l'école que se joue le destin de notre démocratie. D'abord, parce que le jeune qu'elle arrivera – ou non – à former sera le citoyen de demain. Ensuite, parce que la manière dont elle pourra – ou non – soutenir cet enjeu à sa juste place ouvrira – ou non – des voies nouvelles pour faire avancer ladite démocratie. Enfin, parce qu'elle témoigne très précisément des difficultés de la démocratie dans ses impasses actuelles.

Dans la conférence qu'il a faite à Angers en 2006, Marcel Gauchet résumait très bien l'ensemble de ses travaux sur la démocratie en parlant à son propos d'une double crise de croissance. Rappelons sa thèse

de départ : « *La démocratie moderne ne se comprend en dernier ressort que comme l'expression de la sortie de la religion, c'est-à-dire du passage d'une structuration hétéronome de l'établissement humain-social à une organisation autonome*¹⁶ ». La démocratie des modernes est la conséquence d'un vivre ensemble qui ne s'organise plus sur le modèle de la religion, elle est donc fille de la sortie de la religion. Sans entrer ici dans les détails de son considérable travail, je me contenterai de rappeler que pour l'auteur de *L'Avènement de la démocratie*¹⁷ (ouvrage affiché clairement comme la suite du *Désenchantement du monde*¹⁸), une première crise de croissance qu'il appelle d'installation s'est mise en place autour de 1900 à partir de la possibilité que donnait le suffrage universel de substituer au pouvoir d'hier un modèle de pouvoir qui s'imposait à partir de la volonté de tous. S'en est suivie une perte de maîtrise collective qui a entraîné l'émergence des totalitarismes qui tentaient de revenir, dans un langage laïc, à la société organisée sur le modèle religieux ; mais qui a aussi débouché, d'une manière bien plus positive, après la Seconde Guerre mondiale, sur la construction d'un état social, ce régime mixte de la démocratie libérale qui a pu nouer exigence d'autonomie et action collective en articulant ensemble le politique, le juridique et l'historique.

Mais aujourd'hui, c'est à une deuxième et nouvelle crise de croissance que nous aurions affaire. « *Car l'arrachement à la structuration religieuse était loin d'être achevé. Il pouvait paraître acquis du point de vue des règles explicites gouvernant l'action collective ; il*

16. GAUCHET M., *La Démocratie d'une crise à l'autre*, Éd. Cécile Defaut, Nantes, 2007, p. 13.

17. GAUCHET M., *L'Avènement de la démocratie*, Gallimard, 2007 et 2010. À ce jour, seuls les trois premiers volumes sont parus : *La Révolution moderne*, *La Crise du libéralisme* et *À l'épreuve des totalitarismes*.

18. GAUCHET M., *Le Désenchantement du monde*, Gallimard, 1985.

ne l'était pas du point de vue des rouages effectuant et des présupposés tacites de la vie en société. »

Il s'agissait donc alors de parachever le processus de sortie de la religion, de le faire œuvrer dans la tête d'un chacun pour qu'il soit d'autant plus opérant pour tous, de lui donner la latitude nécessaire à son développement et donc, pour ce faire, de s'en prendre aux racines mêmes de sa construction dans le psychisme de chacun. Grâce à ce travail, on assiste donc à une nouvelle poussée de l'extension du concept d'autonomie, « à une relance du processus de sortie de la religion » qui ne passe plus cette fois par l'organisation collective, mais par la conscience renforcée pour un chacun de son autonomie. D'où la promotion des Droits de l'Homme. Mais c'est là que surgit le conflit interne qui nous habite en ce moment : « *Si l'on ne veut rigoureusement que la plénitude des droits d'un chacun, il n'y a plus à l'arrivée aucun pouvoir de tous* ».

C'est alors la fin du point de vue de l'ensemble face à l'individualisme de masse et donc la fin du régime mixte de la démocratie libérale : « *Toute espèce de pouvoir devient suspecte en regard de l'idée de droit à laquelle elle entend se conformer* ». Action collective et autonomie se dénouent cette fois jusque dans le psychisme de chacun.

C'est alors à un véritable déracinement que l'on assiste : la démocratie en perd son moyen d'action puisqu'elle n'a plus de véritable pouvoir collectif sur lequel elle peut s'appuyer pour transmettre autant ses acquis que ses objectifs. La famille se retranche dans le soutien à l'autonomie pour chacun des siens et se contente d'assurer l'expérience *une*. Seul compte encore l'amour qu'il s'agit de donner aux enfants, un amour libéré de toute condition.

C'est à cet endroit précis que le travail de socialisation incontournable que doit assurer l'école perd ses assises alors que, *a contrario*, la famille d'aujourd'hui impose son fonctionnement seulement privé, interpersonnel, se soutenant pour ce faire du droit à l'autonomie de chacun.

Cette seconde crise de croissance de la démocratie telle qu'en parle l'auteur du *Désenchantement du monde* entraîne un combat au grand jour entre le maintien de la revendication privée et l'exigence collective, entre le vœu de maintenir le cocon narcissique familial et le souhait de l'école d'imposer à l'enfant les remaniements nécessaires à la socialisation.

Pire encore, l'école ne trouve plus dans les familles les ébauches de l'expérience *autre* sur lesquelles elle pourrait prendre appui pour amorcer son propre travail. S'ensuit seulement un face à face entre une individualité autonome renforcée par le contexte social et le représentant d'une collectivité, sous haute surveillance et déforcé tant que faire se peut par le même contexte.

Ce faisant, ce sont les fondations mêmes de l'école qui se trouvent en danger. Car à disjoindre ainsi action

collective et autonomie individuelle, soi-disant en toute légitimité, au nom de quoi une génération pourrait-elle encore prendre en charge une autre ? Quelle légitimité existerait-il encore pour un individu qui prétendrait en savoir davantage qu'un autre ? Qui pour encore oser revendiquer qu'il est là pour imposer des règles au nom du collectif ? Au nom de quoi oser exiger que la pratique d'une langue se soumette aux règles qui sont les siennes ?

C'est aussi à cet endroit que, comme psychiatre et psychanalyste, j'ai pu partager entièrement ces questions. Bien au-delà des contingences historiques, c'est la condition du sujet humain que d'être toujours divisé entre sa singularité et ce qu'il doit au collectif.

Le moment que Gauchet décrit avec cette seconde crise de croissance de la démocratie vient donc nier la vérité de notre division subjective, à tel point que je suis en droit de me demander si l'école peut encore aujourd'hui « dématernaliser¹⁹ », si elle a encore le droit de contraindre, d'imposer ce qui est nécessaire pour le travail de la culture.

Je n'en appelle ici aucunement à un quelconque retour à l'ordre d'hier – la chronique de l'école-caserne reste de mise et est toujours à repousser – mais se frayer des voies nouvelles ne se fera pas sans prendre la mesure de la division qui nous constitue. La tâche qui nous incombe est de nous mettre au travail pour traverser cette crise et faire advenir la démocratie dans son sens le plus profond, à savoir un vivre ensemble. À cet égard, l'école garde son rôle à jouer et c'est loin d'être un des moindres : c'est celui qu'elle forme qui sera le citoyen de la démocratie de demain, capable ou non d'en partager les exigences, les contraintes, autant que les bienfaits.

19. C'est Lacan qui a utilisé ce terme en indiquant de l'école maternelle qu'on y procède à la dématernalisation.

Le mot est judicieux pour faire entendre que précisément, cette école maternelle n'a pas à être seulement maternante, ou alors juste ce qu'il faut pour aider l'enfant à supporter qu'il s'agit de passer progressivement à autre chose, à l'expérience autre, comme je l'ai indiqué plus haut. LACAN J., *Le séminaire, livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1973, p. 252.

BIBLIOGRAPHIE

- « L'école entre harceleurs et souffre-douleur » in *Le Soir*, 16 juin 2014.
- BLAIS M.-Cl., GAUCHET M., OTTAVI D., *Transmettre, apprendre*, Stock, Paris, 2014.
- DE ROMILLY J., GRANDAZZI A., *Une certaine idée de la Grèce*, Livre de Poche, Paris, 2006.
- *Diriger une école aujourd'hui et demain. Analyses et dialogues avec Jean-Pierre Lebrun*, SeGEC, 2012.
- FREUD S., « Pour introduire la discussion sur le suicide » (traduit par Fernand Cambon), in LACADÉE P., *La vraie vie à l'école*, Éditions Michèle, Paris, 2013.
- GAUCHET M., « La maladie d'amour, échanges avec C. Melman », in *La Célibataire*, n° 26, automne 2013.
- GAUCHET M., *La démocratie d'une crise à l'autre*, Éd. Cécile Defaut, Nantes, 2007.
- LACAN J., *Le séminaire, livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1973.
- NOVARINA V., *Le théâtre des paroles*, POL, Paris, 2007.
- OST F., VAN DE KERKOVE M., *De la pyramide au réseau ? Pour une théorie dialectique du droit*, Facultés universitaires Saint-Louis, Bruxelles, 2002.
- SCHNAPPER D., « L'école, vecteur des valeurs de la République » in *Le Monde*, 2 décembre 2014.