

L'école est en difficulté. En témoignent au quotidien, accrocs et dérapages d'être ensemble : harcèlement, phobie scolaire, violence « gratuite », affaiblissement de la légitimité des adultes...

A l'heure où le lien social est façonné par le diktat de la liberté individuelle au détriment du collectif, le processus de socialisation s'en trouve affaibli.

Désormais, l'école est devenue le lieu où s'affrontent deux forces contradictoires : l'individualité de l'enfant maintenu dans sa toute-puissance première et l'exigence de la vie scolaire irréductiblement référée au fonctionnement du collectif.

Cette opposition n'est pas nouvelle. Mais, l'auteur indique en quoi l'état des forces en présence s'est modifié au détriment de l'éducation et donc du développement même de l'enfant et de l'adolescent.

LES RISQUES D'UNE ÉDUCATION SANS PEINE

LECTURES

LES RISQUES D'UNE ÉDUCATION SANS PEINE

Jean-Pierre Lebrun

Jean-Pierre Lebrun est psychiatre et psychanalyste. Il dirige la collection Humus, Subjectivité et Lien social aux éditions Érès et a assuré la présidence de l'Association lacanienne internationale. Son travail porte sur la symbolisation dans nos sociétés et au sein des familles, sur les rapports entre parents et enfant,... Il est l'auteur de plusieurs ouvrages dont *L'altérité est dans la langue* (Érès, 2015), entretiens avec Nicole Malinconi.

JEAN-PIERRE LEBRUN

TEMPS D'ARRÊT

yapaka.be

Coordination de l'aide
aux victimes de maltraitance
Secrétariat général
Fédération Wallonie-Bruxelles
de Belgique
Bd Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles
yapaka@yapaka.be



yapaka.be

Les risques d'une éducation sans peine

Jean-Pierre Lebrun

Temps d'Arrêt / Lectures

Une collection de textes courts destinés aux professionnels en lien direct avec les familles. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes. – 8 parutions par an.

Directeur de collection : Vincent Magos assisté de Diane Huppert ainsi que de Meggy Allo, Laurane Beaudelot, Philippe Dufromont, Philippe Jadin et Claire-Anne Sevrin.

Le programme yapaka

Fruit de la collaboration entre plusieurs administrations de la Communauté française de Belgique (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Direction générale de l'aide à la jeunesse, Direction générale de la santé et ONE), la collection « Temps d'Arrêt / Lectures » est un élément du programme de prévention de la maltraitance yapaka.be

Comité de pilotage : Nicole Bruhwylér, Etienne De Maere, Stephan Durviaux, Anne-Françoise Dusart, Nathalie Ferrard, Ingrid Godeau, Louis Grippa, Françoise Guillaume, Pascale Gustin, Françoise Hoornaert, Francine Roose et Juliette Vilet.

Ce texte est édité en marge d'une publication du SEGEC (Secrétariat général de l'Enseignement catholique en Communauté française de Belgique) en suivi d'une réflexion sur les difficultés de l'école aujourd'hui, réflexion supervisée par Jean-Pierre Lebrun durant trois années avec des directeurs, enseignants, éducateurs, membres des pouvoirs organisateurs, secrétaires et parents d'élèves.

Une initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

Éditeur responsable : Frédéric Delcor – Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique – 44, boulevard Léopold II – 1080 Bruxelles.
octobre 2016

Sommaire

L'école devenue lieu de combat	7
La famille ne prépare plus à l'école	10
L'école n'est plus soutenue par le discours sociétal ...	13
Une dualité d'expériences à transmettre	14
À l'école, on joue à la vie	17
L'amour ne suffit pas	19
L'excès de présence maternelle	21
Le père maternant	23
L'équilibre des forces en présence a changé	25
La hiérarchie au feu et l'autorité au milieu	28
Empêcher n'est pas interdire	32
De l'enfant-roi à l'enfant-tyran	34
Repenser la hiérarchie	38
De la verticalité à l'horizontalité	40
Aller à l'encontre de la nature	44
La fin de l'effort	45
L'école, lieu de rencontre	48
Pour conclure	53
Bibliographie	59

L'école est en difficulté. Ce constat est devenu quasiment unanime. Mais, quand il s'agit de repérer les raisons de ce qui n'est plus une difficulté momentanée mais plutôt une difficulté structurelle, les voix vont dans tous les sens : c'est la faute aux enfants qui ne sont plus aptes à intégrer ce que l'école exige ; aux parents qui n'éduquent plus vraiment leurs enfants et veulent dire à l'école ce qu'elle doit faire ; aux enseignants qui démissionnent de leurs tâches et qui, souvent, voulant en faire le moins possible, opposent une résistance de plomb à toute volonté de changement ; aux pouvoirs subsidiaires qui n'indiquent pas de véritable orientation à suivre ; à l'État qui change sans arrêt ses directives et décrets ; aux pédagogues qui croient savoir ce qu'il convient de faire, chacun tirant la couverture de son côté ; aux directeurs qui n'assument pas toujours leur fonction ; au numérique qui a envahi le champ scolaire et favorise la distraction des élèves ; à la société de consommation qui ne fait qu'attirer les jeunes vers des satisfactions immédiates ; aux inégalités sociales que l'école devrait contrer mais qui ne font que s'accroître ; aux réseaux sociaux qui peuvent dire tout et n'importe quoi... Et la liste est loin d'être exhaustive.

Pourtant, que ce soit en Belgique ou en France – les deux seuls pays dont je peux parler –, la difficulté est bel et bien présente, peut-être pas de la même façon mais avec une réalité de terrain suffisamment identique des deux côtés de la frontière pour être abordée en même temps ; la question mérite donc d'être posée en toute simplicité : qu'est-ce qui se passe ou s'est passé pour que nous perdions ainsi la main sur ce qui reste pourtant l'un des acquis majeurs de nos démocraties occidentales ?

L'école devenue lieu de combat

Comme psychiatre et psychanalyste, je ne peux ici que faire part de l'impression clinique qui est la mienne suite aux interventions que j'ai pu avoir dans le champ scolaire : l'école est devenue le lieu où souvent s'affrontent, à leur insu et sans même être clairement identifiées, deux logiques opposées ; et ce ne sont, contrairement à ce qui se dit souvent en France, pas celles que l'on croit : entendez la gauche et la droite, même si parfois elles sont prises pour telles. Si ces logiques antagonistes ne s'affrontent plus aujourd'hui que dans le champ scolaire, c'est parce que cette confrontation n'a plus lieu au sein même de la famille.

Nous allons devoir préciser quelles sont lesdites logiques, mais disons d'emblée qu'en rester à leur antagonisme est la conséquence directe du changement de société dans lequel nous sommes emportés depuis une bonne trentaine d'années. De plus, cette confrontation reste le plus souvent sans issue et c'est la raison pour laquelle elle est alors la plupart du temps occultée par le déni.

On peut de ce fait en rester à rabâcher les mêmes refrains, et même promouvoir des changements que l'on présentera à chaque fois comme salvateurs, alors qu'ils ne seront que de piètres emplâtres sur jambe de bois !

Entendons-nous. 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 que, à leur insu, ils se retrouvent très souvent emmenés non plus à une confrontation constructive, mais plutôt à un affrontement délétère dont, en fin du compte, c'est l'élève qui fera les frais.

Je n'ai cependant pas la prétention de rendre ainsi exhaustivement raison 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'essaye de mettre le doigt n'est pas de seconde zone. Il est au contraire devenu crucial, d'abord parce qu'il est le symptôme d'une difficulté 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 atteint l'ensemble de ceux qui fréquentent l'école; enfin parce qu'il constitue un symptôme actuel de la difficulté dans laquelle se trouve la démocratie.

La conception spontanée que nous avons aujourd'hui de cette dernière équivaut à implicitement promouvoir la singularité d'un chacun. Et désormais l'école est, elle aussi, habitée par ce vœu. Or, comment faire se rejoindre dans le même mouvement singulier et collectif ? Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'ils ne vont pas nécessairement dans le même sens. Dans le monde d'hier, certes, l'école était le lieu où le mot « collectif » apparaissait officiellement pour la première fois, mais il était déjà implicitement prévu et préparé à l'intérieur de la famille. Aujourd'hui, la famille ne soutient souvent plus que le singulier et se déleste de la préoccupation du collectif sur l'école. Celle-ci doit alors faire comme s'il était facile d'intégrer singulier et collectif d'un seul et même mouvement, comme s'il allait de soi qu'une dialectique constructive allait d'elle-même exister entre ces deux polarités.

Tout ceci va de pair avec une autre idée, fautive parce que trop simpliste : le collectif idéal, la communauté la plus démocratique serait celle qui permettrait que vivent ensemble, côte à côte, tous les individus, en faisant comme s'il était possible de ne pas devoir accepter de limite aux revendications singulières, qu'on appelle aujourd'hui bien souvent « des 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 dans sa singularité par le collectif mais, dans le même mouvement, pouvoir se penser comme déconnecté de l'ensemble.

Rappelons comment l'helléniste Jacqueline de Romilly, qui a passé son existence à étudier la démocratie naissante à Athènes, rappelait la différence 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.* »¹

Autrement dit, 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 via la parole. 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 toujours fondamentalement divisé et qui assume cette division entre sa singularité et son appartenance au collectif.

On ne peut donc se contenter de prôner seulement l'égalité pour tous et la reconnaissance de la singularité subjective pour chacun. Il faut bien, dans le même mouvement, parler de la manière dont cette égalité va être instituée et, tant que faire se peut,

1. De Romilly J., Grandazzi A., Une certaine idée de la Grèce, Livre de poche, Paris, 2006, p. 142.

garantie par le collectif. C'est la raison pour laquelle la quête de l'égalité a paradoxalement besoin de la prévalence du collectif sur le singulier ; et aujourd'hui, disons-le clairement, c'est très souvent à l'école seule qu'est laissée la charge de présenter pour la première fois cette prévalence à l'enfant.

La famille ne prépare plus à l'école

Ce n'était pas le cas hier, où la famille était d'emblée une institution et se chargeait à sa manière de faire entendre cette nécessité. Mais, comme l'indique Marcel Gauchet, la famille a cessé depuis une vingtaine d'années 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.* »²

Du fait de cette privatisation, sans même le savoir ni le vouloir, 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 – s'est déchargée sur l'école de la tâche d'imposer à l'enfant ce souci du collectif, ce qui suppose d'aller à l'encontre de sa toute-puissance, autrement dit encore, de son nar-

cissisme. Ainsi, par exemple, il arrive fréquemment que dire bonjour, au revoir, merci, soient laissés à la libre initiative de l'enfant, comme si les parents n'estimaient plus que ces formules banales de politesse relevaient de leur éducation. Et c'est alors l'école qui doit, à elle seule, introduire la prévalence du collectif mais sans que son intervention n'ait été préparée en amont. De ce fait, cette dernière prendra alors souvent l'allure d'une intervention inacceptable non seulement pour l'enfant qui a eu le temps et la possibilité, en famille, de s'immuniser contre les exigences du collectif, mais tout autant et même surtout pour les parents, tout au souci « d'aimer » leur enfant et de vouloir que cet amour les protège des façons de faire de l'école.

Le choc de ces deux logiques peut alors s'avérer brutal. C'est pourquoi j'ai parlé d'affrontement délégué 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 une conception trop simpliste qui n'a alors d'autre effet que de transformer les vœux égalitaires en consignes, slogans et paroles sans lendemain, et ceci sans aucunement prendre la mesure des difficultés nouvelles qui se présentent au fonctionnement démocratique.

Bien sûr, certains rétorqueront que la tâche du collectif est précisément de permettre à chacun de se réaliser, que c'est même cela le progrès que l'on peut espérer de la démocratie. Et c'est l'illusion – actuellement en vogue il est vrai – qu'une société pourrait n'être rien d'autre que le rassemblement, la collectivisation de toutes les singularités qui en font partie. Mais c'est en réalité une illusion qu'il s'agit de démonter : 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 précisément la tâche de celui qui occupe *la place* que j'ai appelée ailleurs *d'exception* que de rappeler

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

cette exigence et de répartir le mieux possible – ou le moins mal – les devoirs d'un chacun.

La charge de celui qui occupe cette place (le directeur pour l'école, mais tout aussi bien l'enseignant pour la classe) est précisément de travailler sans cesse à nouer les désirs singuliers et l'exigence du collectif.

De cette place peuvent être rappelées à chacun les limitations que cela suppose; ceci ne signifiant pas, pour celui qui l'occupe, qu'il pourra exercer sa fonction selon son seul caprice. C'est là que la différence doit être établie entre le modèle du monde d'hier – patriarcal – et celui du monde d'aujourd'hui – démocratique. Si, dans le premier cas, celui qui occupe la place n'avait de comptes à rendre que devant Dieu (ce qui peut aussi s'entendre devant personne), 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 y engager sa subjectivité. Autrement dit, plus question de diriger selon son seul caprice, mais pas moyen pour autant d'échapper totalement à un arbitraire.

Or, dans un contexte sociétal où l'égalité est devenue la vertu première, cet arbitraire apparaît comme insupportable. Pourtant, 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.

Faut-il ajouter que l'école est entièrement prise dans la confusion entre développer les singularités et les seuls narcissismes, entre valoriser les *égaux* et défendre les *egos*, entre promouvoir davantage de justice et faire de toute revendication à l'égalité toujours et d'emblée un progrès...

Devant affirmer la prévalence du collectif, rappeler la nécessité de mettre des limites à l'expansion de l'ego d'un chacun, rappeler que l'altérité de l'autre

est irréductible et qu'il s'agit donc de la rencontrer, tôt ou tard, l'école n'a d'autre possibilité que de signifier que le fonctionnement dans le privé de la vie de famille n'est pas le même que celui de la vie sociale; et qu'il s'agit que l'enfant, pour pouvoir grandir psychiquement, consente à des exigences, des contraintes, même si ces mots apparaissent aussitôt comme insupportables à... la liberté d'un chacun.

Voilà pourquoi, à l'heure où le lien social se trouve, comme nous allons le voir, transformé par une mutation extrêmement profonde, l'école est devenue le lieu où s'affrontent désormais pour la première fois deux forces contradictoires : celle du narcissisme de l'enfant, toujours reviviscence de celui des parents, et celle de l'exigence de la vie scolaire irréductiblement référée au collectif.

L'école n'est plus soutenue par le discours sociétal

Aggrave le problème ce fait que l'école ne trouve plus, dans le discours sociétal actuel, très souvent 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 elle est prise en tenailles entre la famille, qui cherche à lui imposer son propre modèle de fonctionnement, et la société qui, sans le vouloir peut-être, contribue à sa manière à dévaloriser les exigences du vivre ensemble.

L'équilibre des forces en présence est de ce fait subverti : bien souvent, c'est l'école toute seule qui doit se confronter à la famille, tandis que cette dernière trouve appui dans les implicites du discours social pour lui faire objection. Ainsi en est-il, par exemple, lorsque l'insistance de la famille pour que son enfant réussisse envers et contre tout trouve un allié dans les possibilités de recours qui se sont multipliées ces dernières années. L'enfant

trouve là un appui inattendu pour pouvoir non pas simplement contester, mais *récuser* l'examen, le redoublement, les exigences du collectif que l'école est seule à vouloir lui imposer.

Remarquons que *récuser* n'est pas synonyme de contester. Dans la contestation, l'enfant s'oppose mais reconnaît toujours son interlocuteur à la place qui est la sienne. Dans la récusation en revanche, il estime que ce qui lui est adressé ne le concerne pas, qu'il est donc en droit de ne pas avoir à s'en soucier. Il abolit de ce fait la place de celui à qui il adresse son refus.

Que l'enfant puisse ainsi tenter de contourner l'exigence scolaire ne peut vraiment lui être reproché, car il est logique qu'il tente d'éviter d'avoir à s'y soumettre. En revanche, s'avère délétère le fait que les adultes qui l'entourent abandonnent la tâche : la famille, en exigeant que l'école fonctionne avec la même orientation qu'elle, et les acteurs de l'école, en cédant de plus en plus devant le fait d'avoir à soutenir l'obligation et la contrainte, parfois simplement pour se mettre à l'abri des tracasseries juridiques que les parents sont prêts à leur adresser.

Or, malgré tous les efforts et les progrès que nous pourrions faire, nous ne serons jamais à même de nous débarrasser de l'obligation d'avoir à transmettre une dualité des expériences dans l'existence. Il y aura toujours des expériences que j'appellerai « unes » et des expériences qu'il s'agira d'appeler « autres ».

Une dualité d'expériences à transmettre

Par expérience *une*, il s'agit d'entendre que j'éprouve d'être identique à l'autre, d'être le même. Chacun, au cours de son existence, fait à certains moments l'expérience d'être « un » avec l'autre (« Je pense comme vous », « J'aime ce que vous aimez »...).

Cette expérience, qu'on qualifie souvent de fusionnelle quand elle fonctionne de manière exclusive, finit néanmoins toujours par rencontrer sa limite, car le même est aussi toujours « autre ». Vient donc inéluctablement le moment de 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 à mettre sur le même pied, car elles ne sont pas symétriques : eu égard à la temporalité d'abord, à la différence de niveau symbolique ensuite.

C'est habituellement 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 est directement issu de sa chair, ensuite parce qu'il trouve chez ce premier autre ce qui correspond aux besoins qui s'avèrent nécessaires à son existence. Il est certain que cette expérience *une* lui donne une confiance de base, une assise; d'ailleurs, s'il arrive qu'elle n'ait pas été octroyée, c'est source pour l'enfant, comme nous le savons, de difficultés – les carences en soins – qui peuvent être graves. Mais en grandissant, c'est l'expérience *autre* qui devra prendre le dessus et s'imposer comme la plus importante, simplement parce qu'elle ouvre à ce qui est différent, parce que c'est elle qui rend capable de faire face à l'altérité, et donc aussi bien à la vie collective.

Mais aussi parce que c'est elle qui introduit à la possibilité de parole. En effet, eu égard à la différence de niveaux de symbolisation, 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 une certaine adéquation est possible. Alors que l'expérience *autre* implique d'emblée la disparité, l'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 du mot à la chose. C'est pour cela que, plutôt que de parler à son propos d'expérience, on devrait parler d'*opération autre*.³

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 nouer ensemble, ce sont les paramètres de la rencontre qui sont mis à mal. Il y a comme un équilibre de forces antagonistes à respecter pour que chacune des deux expériences garde sa valeur.

Or, nous devons bien constater que l'expérience *autre* – ou l'opération *autre* – a l'air d'être de moins en moins bien tolérée; tout se passe comme s'il s'agissait de privilégier démesurément l'expérience *une* et de faire que l'expérience *autre* soit considérée comme traumatisante et venant mettre à mal l'amour quasi parfait qu'organisait l'expérience *une*.

De ce fait, l'altérité a beaucoup de mal à être mise en place et l'expérience *autre* suscite des réticences de plus en plus consistantes, comme s'il était devenu possible de l'éviter, comme si la vie pouvait ne pas devoir la rencontrer.

Laisser croire que cette expérience *autre* puisse sans cesse être remise à plus tard, voire même ne pas avoir lieu, équivaut dès lors à laisser l'expérience *une* constituer le seul repère praticable pour l'enfant et à amputer sévèrement ce dernier de ce qu'il ne pourra pourtant pas éviter. Mais c'est surtout donner à l'enfant la faculté de « s'immuniser » contre l'expérience *autre*, et de s'en déclarer traumatisé lorsqu'elle surviendra malgré tout : c'est comme s'il lui était donné toute légitimité pour pouvoir la récuser.

3. Je me permets de reprendre cette distinction heureuse à mon collègue Jean-Pierre Thomasset, inédit.

Il est vrai que l'expérience *autre* peut être lue comme venant faire trauma à l'expérience *une*, mais on oublie alors 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, à l'inattendu, bref à l'*autre* dans son altérité.

Comme la préoccupation d'aujourd'hui est d'arriver à trouver une voie qui soit le plus en adéquation possible avec la singularité d'un chacun, on en oublie de dire et de rappeler que cette voie exige de tenir compte de l'*autre* et du collectif, de consentir à perdre cette unité fusionnelle mais aussi de renoncer à y prétendre. 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 toujours au sujet.

À l'heure actuelle, on avance sa singularité et on veut que tout le monde la reconnaisse. Or le propre de la singularité 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'entrée de jeu. A contrario, une certaine idéologie 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 du travail psychique de séparation et de consentement à l'expérience *autre*, cela donnera, paradoxalement, des autonomes voisins les uns des autres mais sans en être vraiment séparés.

À l'école, on joue à la vie

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. »⁴

Au fond, à l'école, il s'agit d'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 laisser l'enfant se détourner des exigences auxquelles il s'agira toujours tôt ou tard de se confronter.

Ceci peut mener beaucoup plus loin qu'on ne le pense. Ainsi, par exemple, il y a beaucoup de chances pour qu'un jeune arrive à présent à l'école déjà « garanti » contre l'altérité, tellement il est soutenu par son milieu familial, lequel est prêt à pénétrer s'il le faut au sein de l'école pour dire comment celle-ci doit prolonger son propre fonctionnement. Ceci donne le ton et il est clair 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 impliquées à l'enfant par les parents et professeurs réunis, aujourd'hui elles le sont aux professeurs par parents et enfants réunis.

Avant de retrouver ce conflit des logiques à l'œuvre à travers quelques exemples, gardons à l'esprit qu'il s'agit, dans le trajet de l'enfant, de faire recouvrir l'expérience une par l'opération autre, le tout étant de voir si l'actualité ne fait pas surtout entendre à quel point précisément la nécessité de ce parcours est à présent remise en question. Une anecdote apparemment anodine mais pourtant éloquente à ce sujet : la 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 reviennent la fève... et la couronne. L'instituteur n'accepte pas

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

de se plier à cette exigence et la maman reprend son gâteau !

L'amour ne suffit pas

Dans la société traditionnelle, la mère était celle qui, le plus souvent, assurait la présence, mais elle devait obligatoirement – patriarcat obligeait – se référer à un autre qu'elle, le père, fût-ce parce qu'elle dépendait économiquement de celui qui était son mari. D'une certaine façon, ce dispositif aidait à ce que la mère ne puisse pas en rester à l'expérience *une*. La référence obligée au père venait aussitôt mettre une limite à la présence maternelle. Cette distribution parentale introduisait donc d'emblée aussi à l'absence : la mère n'était pas le seul parent.

Toujours dans le monde d'hier, c'était le père qui polarisait plutôt l'absence. Le trajet de l'enfant donnait de ce fait, avec l'âge, de plus en plus de place à l'absence et à l'opération *autre* 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 faire et avoir un enfant toute seule, voire même sans l'intervention d'un homme, hors un spermatozoïde. D'autre part, la référence au père est considérablement affaiblie simplement parce que la légitimité de son intervention ne peut plus s'appuyer sur un patriarcat devenu périmé. Dès lors, la mère peut de facto constituer quasiment la seule référence parentale. Quant au père, il ne sait souvent plus très bien quelle est sa place et est alors tenté d'investir une modalité de présence symétrique à celle de la mère. De ce fait, l'enfant n'a plus affaire qu'à de la présence maternelle – même redoublée – et le travail d'avoir à inscrire l'absence dans sa tête s'en trouve rendu plus difficile et surtout beaucoup plus précaire.

Or, pour que l'enfant s'humanise, se socialise, c'est un double renversement qui doit s'opérer.

D'abord, il faut que puisse s'inscrire dans sa tête la dialectique de la présence et de l'absence. Il faut donc que se substitue à la prévalence de la présence du début de la vie une prévalence de l'absence, et c'est dans la famille que celle-ci devrait déjà être mise en place. C'est en son sein que l'enfant devrait vivre ce changement. 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 ira a contrario de cette donnée naturelle.

Ensuite, comme il vient d'être dit plus haut, second renversement : c'est le collectif qui 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, cela devrait aussi se passer d'abord dans la famille pour se refaire ensuite dans la cité – via l'école, précisément.

Dans le monde d'hier, l'école était la première à rendre explicite la loi de la cité, mais son intervention venait en prolongement de ce qui se passait déjà en famille où la place du père, entre autres, inscrivait d'emblée la nécessité de l'absence. Aujourd'hui, l'école est souvent la première à devoir mettre en place la prévalence de l'absence qui n'est en fait souvent plus au programme de la famille.

S'en dégage alors une valorisation de la seule présence ; il n'y a plus, dans le discours sociétal actuel, que la valeur présence, entendue comme la seule valeur qui définisse l'amour parental. C'est comme si l'on valorisait toujours plus la présence, comme s'il était possible d'obtenir, par un davantage de présence – par un plus d'amour –, ce qui pourtant ne peut être atteint que par l'absence.

Apprendre à son enfant à traverser une rue ne peut se faire qu'en lui lâchant, à un certain moment, la

main. Pour le dire en termes encore plus simples et reprendre la célèbre formulation de Bettelheim : *l'amour ne suffit pas*. Or, si vouloir assurer la présence est assimilable à l'amour, cela en devient la 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 cet amour tel qu'il est évoqué ici n'apporte pas : l'expérience *autre*. Peut-être d'ailleurs faut-il 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 n'est que maternel, va s'en dispenser et en restera à l'expérience *une*.

Il apparaît ainsi évident que, du fait de cette mutation de société, le trajet que doit parcourir l'enfant pour opérer ce double renversement 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 pourtant s'avèrera indispensable pour pouvoir apprendre.

L'excès de présence maternelle

Martin, 4 ans, est d'une famille de milieu modeste. Il pose problème en classe parce qu'il est très amorphe, a beaucoup de difficultés à s'exprimer alors qu'il est perçu par les enseignants comme ayant du potentiel. Au niveau des activités, il montre qu'il comprend les consignes et qu'il peut les réussir facilement, mais il ne s'exprime pas spontanément et n'a pas beaucoup de contacts avec les autres enfants de sa classe.

Sa mère est décrite comme terriblement maternante, couvrante même ; elle amenait ses autres enfants à l'école dans un landau alors qu'ils avaient déjà 6-7 ans et les gardait chez elle pour le moindre motif.

L'enseignante explique à cette maman qu'elle trouve son petit garçon fort fatigué. Celle-ci répond qu'il va dormir vers 22h30 car, dans sa chambre, il regarde

un DVD avant de s'endormir ; cela dit, ajoute-t-elle, c'est déjà mieux qu'avant car il n'allait au lit que vers minuit et demi à force de regarder la télévision. Elle explique aussi que son enfant boit régulièrement du Redbull parce que ses grands frères en boivent en la regardant.

Il apparaît évident que cette mère est certes aimante, mais sans conditions... ; finalement, donc, mal aimante. Elle se veut « tout amour » et ne peut pas mettre de limites ; a contrario, tout sert à consoler Martin d'une solitude pourtant inéluctable et aucun travail psychique n'est fait pour l'aider à supporter la perte de sa présence. On ne dira jamais assez à quel point tous les objets de consommation – et particulièrement l'image télévisuelle – s'avèrent des objets de consolation, des objets permettant de contourner, de distraire de l'absence qui nous habite et qui habite tout sujet humain. Autrement dit, ils permettent de laisser se réaliser un cumul d'expériences qui escamotent l'absence.

Pourtant, si notre capacité de langage nous constitue comme humains, parler signifie être capable de rendre présent ce qui ne l'est pas et consentir à payer le prix de cette opération, à savoir celui d'être à jamais marqué par l'absence, même si l'objet est présent.

C'est précisément à cela que devrait préparer cette mère en se faisant obéir de l'enfant pour ce qui est de son heure de coucher. Ce serait alors à cet endroit que l'école pourrait prendre le relais, mais ici la mère ne se donne pas cette tâche ; du coup, c'est l'école qui peine à trouver chez l'enfant sa capacité de soutenir sa journée. Au contraire, le fait qu'il soit laissé libre de ne pas obéir à ce qui devrait être l'injonction maternelle fait le lit de son incapacité à pouvoir profiter du milieu scolaire pour grandir.

Car, s'il est essentiel que l'enfant arrive à s'énoncer, il l'est tout autant qu'il puisse écouter. Chacun appréciera d'ailleurs l'équivocité en français du

verbe « écouter » : prêter l'oreille à l'autre mais aussi obéir, comme dans l'expression : cet enfant n'écoute pas, autrement dit n'obéit pas ! Aujourd'hui, à force de donner la parole à l'enfant, en oublierait-on qu'il faut aussi qu'il apprenne à écouter celle de l'autre ?

Tout enfant est tributaire de l'amour de ses parents mais si le (ou les) parent (s) – en l'occurrence sa mère, pour Martin – l'aime(nt) quoi qu'il fasse, il se sentira autorisé à ne faire que ce qu'il veut, à n'en faire qu'à sa guise. Pire encore : si c'est le parent qui a besoin de l'amour de son enfant, comme si le régime de la consolation continuait à courir chez les adultes – et c'est souvent le cas – , l'enfant devient condition d'existence du parent, ce qui de facto lui donne un pouvoir excessif, voire abusif.

Le père maternant

Un autre exemple fait entendre que c'est aussi bien du côté du père que peut se trouver la difficulté : Jacques, élève de première année primaire, ne vient plus à l'école. L'enseignante rencontre le père ; ce dernier lui explique que son fils pleurait beaucoup lorsqu'il le déposait à l'école et que, dès lors, il préférait le ramener chez lui. Malgré le rappel par l'institutrice de la scolarité comme obligation légale, l'enfant n'est jamais revenu.

Cet exemple illustre en quoi la dialectique entre amour sans conditions et amour avec conditions, hier organisée autour de la polarité de la présence soutenue par la mère et celle de l'absence soutenue par le père, est aujourd'hui subvertie. Les pleurs de l'enfant font céder le père par rapport à l'exigence qu'il aurait dû tenir à l'égard de son fils. Seule l'école représente encore cette exigence ; mais, lorsque l'enseignante s'en référera à l'obligation scolaire, son propos pourtant légitime sera de peu de poids devant ce qui se passe au quotidien dans la famille, ceci permettant à l'enfant de se soustraire à toute contrainte. Celui-ci dispose, grâce à ses pleurs, de

l'arme qu'il faut pour récuser ce qu'il devra forcément intégrer un jour. La position du père ne semble plus à même de lui venir en aide pour ce faire ; il ne polarise plus l'absence, il n'a comme repère que la présence et possède ainsi le pouvoir d'éviter à son fils la douleur de l'absence. C'est comme si ce père avait laissé son enfant se réfugier dans le giron familial et l'autorisait implicitement à y rester, moyennant quoi un rapport de forces s'est installé qui n'a aucune chance d'aider l'enfant à grandir.

Arthur est un jeune de 1^{ère} secondaire qui a eu un ulcère à l'estomac et a donc dû rester chez lui. Or l'absence scolaire perdure. Il ne cesse de dire qu'il a mal au ventre jusqu'au jour où l'école interpelle les parents. En réalité, il faut se rendre à l'évidence : Arthur ne voulait simplement plus aller à l'école ! Ses parents avaient organisé leurs horaires de travail afin de pouvoir rester alternativement à la maison avec ce fils unique et lui assurer une présence. Chez lui, il avait la paix, il restait devant la télévision et les jeux vidéo. Durant l'entretien familial à l'école, entretien où la mère n'est pas venue, l'enseignante parvient très difficilement à ce que le père adopte une autre position, tant ce dernier en reste à se demander comment il va pouvoir agir pour faire accepter ce changement à son épouse.

Finalement, Arthur est revenu à l'école. En rediscutant avec lui dans l'après coup, lui est venu réellement en aide l'attitude professionnelle de son enseignante qui n'était plus du tout dans l'empathie mais qui, au contraire, lui a signifié clairement que cela « ne pouvait plus durer ainsi ».

Arthur a manifestement profité de l'attitude de ses parents pour se soustraire à l'obligation scolaire jusqu'à ce qu'il rencontre un changement chez son père ; et celui-ci s'est appuyé sur l'exigence de l'école pour pouvoir à nouveau lui imposer l'obligation scolaire. C'est aussi la rencontre avec une enseignante ayant maintenu ses exigences qui a pu créer le heurt salutaire et permis le changement.

C'est évidemment un exemple éloquent de ce que nous avons déjà fait entendre à plusieurs reprises : le changement dans les forces en jeu qui entourent l'enfant.

Le tableau d'un enfant – unique – qui essaye tant qu'il 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. Le souhait de s'adonner à la télévision et aux jeux vidéo (et donc de rester enfermé dans son « chez soi ») n'a sans doute rien de très nouveau et pourrait être celui de beaucoup de jeunes actuels. Mais c'est la réponse reçue – ou plutôt l'absence de réponse, en tout cas, dans un premier temps – à ce vœu qui change la donne.

L'équilibre des forces en présence autour de l'exigence scolaire s'est modifié. 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 pourrait présenter le changement (exigé par l'école) à son épouse. Pour le dire rapidement, c'est la mère (polarité de la présence) qui semble avoir le dernier mot dans la famille et c'est alors le double renversement toujours nécessaire qui est rendu difficile. 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. Ce n'est pas sans poser la question de savoir ce qui l'y a autorisée et si le contexte actuel incite toujours les enseignants à oser redonner la place qui convient à cette exigence.

L'équilibre des forces en présence a changé

Ben est un enfant de 3^e maternelle qui est régulièrement envoyé chez le directeur car il fait des crises de

colère à la moindre frustration. En fait, 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 par la main. L'enseignante demande à rencontrer les parents nouvellement séparés, un papa médecin et une maman surdiplômée du supérieur, parents qui les informent que leur fils est épileptique et qu'ils sont en attente d'examens complémentaires pour une éventuelle intervention chirurgicale. La profession du père impose le silence à l'enseignante.

Pourtant, à l'occasion d'un incident, celle-ci attrape l'enfant fermement par le bras ; Ben se raidit immédiatement et lui dit en la regardant droit dans les yeux : « T'as pas le droit ! » Ce qui la frappe, c'est l'autorité dans son regard pour un enfant de 5 ans. « Je n'avais jamais vu ça auparavant », dira-t-elle.

On entend clairement à quel point l'équilibre des forces en présence est ici rompu ; l'amour sans condition, légitimé à tort par « la maladie » de l'enfant, est la seule chose qui importe du côté des parents, alors que l'école se retrouve seule à devoir penser son intervention comme liée à un amour sous condition, les deux positions venant se heurter frontalement plutôt que de pouvoir s'enrichir mutuellement.

Le niveau de connaissances des parents met à mal l'intervenante dans ses perceptions. Pourtant, à y regarder de plus près, ces parents sont comme contraints d'aimer leur enfant sans restriction aucune, celle-ci étant aussitôt perçue comme un désamour. Ils ne peuvent intégrer qu'il doit y avoir une limite à leur amour. Alors, plutôt que d'être divisés – comme chacun ne peut que l'être –, ils se retrouvent tous les deux à soutenir la présence pleine auprès de Ben et laissent à l'école la seule alternative de l'absence, tout en s'en remettant à la nounou pour assumer au quotidien la place divisée qu'ils ne veulent ou ne peuvent pas tenir.

Quelle que soit l'importance de l'affection somatique de l'enfant, celui-ci ne fait que profiter de ce contexte pour échapper à toute exigence à son égard, et les crises de colère qu'il présente signifient bien son refus d'être (re)mis à sa place d'enfant. Il faut reconnaître qu'avec un enfant à qui un tel diagnostic a été donné, les parents sont mis à mal. 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 lisons aussi dans cette situation 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 ! ». Voilà exposée la 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 que lui-même n'est qu'un enfant parmi les autres.

Parallèlement, on lit de la détresse dans les crises de colère de Ben, car pouvoir maintenir cette position de toute-puissance est pour l'enfant source d'une angoisse qui peut devenir incommensurable. S'il fallait expliciter ceci davantage, il suffirait de faire remarquer qu'il sait évidemment très bien n'être 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.

La situation sociale des parents largement investis dans leur travail ne leur donne peut-être plus beaucoup de possibilités d'investir « correctement » leur enfant, et ceci renvoie de façon évidente 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 reste très peu de place pour une véritable prise en compte de l'enfant dans ses rythmes propres. Ceci vaut autant pour les parents engagés dans de hauts rendements de travail que pour ceux que leur travail abrutit.

De plus, le fait de reléguer à une nounou la tâche éducative au quotidien 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 d'un double renversement nécessaire. Or, en ne veillant prioritairement qu'à la santé de leur enfant – préoccupation certes compréhensible –, les parents se débarrassent auprès de la nounou du renversement en « un comme tout le monde », moyennant quoi l'enfant perçoit très bien qu'il peut en toute impunité refuser ce qu'elle – comme l'école – veut lui imposer.

Une autre manière de dire les choses avec ces quelques vignettes cliniques 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 le condamner à être incapable de supporter l'altérité. C'est paradoxalement « mal aimer, voire même 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 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 dans le futur une place d'adulte.

Considérer un enfant comme un adulte est le condamner à ne pouvoir se comporter, une fois adulte, que comme un enfant.

La hiérarchie au feu et l'autorité au milieu

Devant cette subversion de l'équilibre des forces en présence, nous voilà amenés à nous poser la question du pourquoi et à nous demander ce que signifie

encore l'autorité. Évoquer celle-ci vient précisément indiquer qu'il y a une évolution logique qui doit amener l'expérience *une* à faire sa place à l'opération *autre*. Or, c'est justement avec l'appui de l'autorité qu'habituellement se fai(sai)t ce parcours.

Par autorité, il ne s'agit nullement d'entendre ici une intervention autoritaire mais simplement le fait d'avoir la possibilité d'amener quelqu'un, sans violence mais non sans détermination, à faire ce qui est attendu de lui. À l'école, c'est évidemment l'enseignant qui dispose en principe de cette autorité, de la même façon qu'en famille ce sont – ou devraient être – les parents.

Pour qu'il n'y ait à cet égard aucune ambiguïté, rappelons ce que Hannah Arendt rappelait au sujet de l'autorité : « *Puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. Là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée de côté. [...] S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments.* »

Le texte est suffisamment explicite pour mettre en évidence ce qui arrive aujourd'hui dans le changement du rapport de forces que nous venons d'évoquer. Hannah Arendt rappelle bien que *l'autorité est incompatible avec la persuasion* « qui présuppose l'égalité » (c'est moi qui souligne).

Et en effet, c'est bien la reconnaissance par les partis en présence d'une hiérarchie, autrement dit d'une différence de places reconnue comme légitime, qui caractérise l'autorité. Toujours Hannah Arendt : « *La relation autoritaire entre celui qui commande et celui qui obéit ne repose ni sur une raison commune, ni sur*

le pouvoir de celui qui commande; ce qu'ils ont en commun, c'est la hiérarchie elle-même, dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité, et où tous deux ont d'avance leur place fixée. »⁵

Or c'est bien là que le changement s'est effectué : celui qui dispose aujourd'hui de l'autorité, tel l'enseignant ou le parent, n'a plus la légitimité du monde d'hier. La crise de l'autorité est aujourd'hui un constat que tout le monde peut faire. L'autorité a perdu de sa légitimité à cause du changement de société dans lequel nous sommes emportés.

Pour le dire simplement, en passant d'une société organisée selon le modèle de la pyramide à une société organisée selon le modèle du réseau, la légitimité reconnue au sommet ne va plus de soi.

L'autorité se retrouve en crise parce que 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 aujourd'hui est en position de chef, de leader, de directeur, d'enseignant dans sa classe ou encore de parent ne peut plus faire appel à la légitimité spontanément établie d'une place différente des autres, de cette *place* que j'ai appelée plus haut *d'exception*, non pas pour justifier son intervention mais simplement pour pouvoir s'énoncer à partir de cette place reconnue par l'interlocuteur comme l'autorisant à exiger, voire à contraindre, sans faire appel ni à du pouvoir ni à de la persuasion, sans qu'il y ait quoi que ce soit à prouver à cet égard tant « *les deux ont d'avance leur place fixée* ».

C'est ce « d'avance » qui ne fonctionne plus et qui fait qu'aujourd'hui celui qui dispose en principe toujours de l'autorité, comme l'enseignant par exemple, ne peut plus compter sur le fait que cette différence des places aille de soi chez l'enfant, le jeune ou l'élève.

5. H. ARENDT, « Qu'est-ce que l'autorité » in *La crise de la culture*, Gallimard, Folio-essais n° 113, p. 123.

Tout se passe alors comme si, d'abord, il devait à chaque fois se rejustifier dans cette position; mais, dans ce mouvement désormais souvent nécessaire, il va sans dire qu'il affaiblit encore davantage son autorité puisqu'il reconnaît alors implicitement que son intervention ne va plus de soi, donc que sa place n'est plus fixée « d'avance ».

Il y aurait beaucoup à dire sur les enjeux de ce qui est un véritable changement de paradigme, car c'est certainement la question cruciale d'aujourd'hui que de faire réapparaître la nécessité de cette place – sans pour autant se référer à la façon dont elle fonctionnait sous le régime de la tradition, mais simplement en la légitimant dans le réel, à partir du fait que le collectif doit rester en position de surplomb pour pouvoir s'imposer. Car, que ce soit dans le système pyramidal ou dans le système réticulaire, l'autorité a en fait toujours sa légitimité.

Sa fonction ne sera plus tout à fait la même, car son exigence ne sera plus de faire adopter par tout le monde tel ou tel trait commun, mais bien plutôt de permettre qu'existe toujours du commun, même si c'est au travers de singularités différentes.

Heureusement, la hiérarchie n'est pas encore totalement effacée et, par exemple, pour un jeune, être convoqué dans le bureau du directeur reste encore l'indice de ce qu'un seuil a été dépassé qui mérite qu'il s'interroge. Néanmoins, dans le quotidien de la classe, comme dans celui de l'existence, les différences de places sont de plus en plus estompées, voire même sont aussitôt contrées par la revendication d'égalité qui fait « l'esprit du temps ».

S'ensuit un relâchement de tout ce que l'autorité avait eu l'habitude de mettre en place, et ceci est lourd de conséquences pour l'éducation. Ainsi, par exemple, les digues nécessaires à l'enfant pour arriver à contenir ses exigences pulsionnelles ne sont souvent plus construites en temps utile. L'élève cédera alors souvent à son impulsivité, car c'est

comme si personne ne l'avait aidé à renoncer à la satisfaction immédiate, ni n'avait suscité sa capacité d'élaboration psychique, élaboration qui lui aurait permis de se décaler d'un fonctionnement qui n'est plus chez lui que celui de l'arc réflexe. Il s'ensuit que, à la limite qui lui sera imposée, il répondra aussitôt par de l'agir, quand ce ne sera pas par le libre-cours laissé à sa violence. Indice à nouveau de ce que sa toute-puissance sera restée inentamée.

Empêcher n'est pas interdire

Car faute qu'ait été intégré en son temps l'interdit constitutif du psychisme, les exigences pulsionnelles devront alors être empêchées. Là où l'interdit n'a pas été mis en place, c'est en effet l'empêchement qui est convoqué. Mais il faut noter cependant qu'empêcher n'est pas équivalent à interdire.

On va donc devoir se rabattre sur un pouvoir réel, mais, par l'exercice de ce dernier, on va surtout dispenser les autres autant que soi-même du travail symbolique nécessaire pour agir comme sujet. Il ne s'agit pas pour autant de discréditer 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.

Désormais, 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, l'école est mise en difficulté, car elle ne peut pas s'appuyer sur un interdit préalable qui aurait vraiment été intégré.

À première vue, il va s'agir d'un comportement violent qui paraît souvent incompréhensible; mais il l'est beaucoup moins si l'on saisit que c'est cette capacité de construire des digues à ses exigences pulsionnelles qui a fait défaut à l'enfant ou au jeune; autrement dit, c'est la jouissance immédiate qui est

restée le lot de celui-ci, et toute dissonance qu'il finira forcément par rencontrer ne trouvera que sa colère et sa rage d'être ainsi contraint par l'autre.

L'école est pourtant la dernière chance de mettre les choses en place dans le psychisme du sujet, au prix de voir ces jeunes répéter à plusieurs reprises des comportements inadmissibles, des passages à l'acte, des réactions à première vue inqualifiables et exigeant du personnel enseignant qu'il refasse le travail de tolérance en même temps que de détermination pour aider les élèves, tant que faire se peut, à intégrer ce à quoi ils ont pu jusque-là échapper.

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 parfois de finir par perdre elle-même la référence à la collectivité scolaire pour ne pas être obligée de prendre des mesures répétées d'exclusion.

L'histoire de Jacques est éloquentes à cet égard : *Lors d'une réunion de parents, une maman interpelle l'enseignante et vient la trouver avec son fils, un garçon difficile en classe. Rien ne touche ce garçon, même quand on lui parle de son attitude irrespectueuse vis-à-vis des autres élèves. Sa mère est très jeune et elle fait ce qu'elle peut pour soutenir ce que dit l'enseignante; mais, comme le remarque cette dernière, cela sonne creux. Durant l'entretien, tout ce que cet élève trouve à dire à sa maman est qu'elle a changé de coiffure ! Et quand il lui est demandé s'il aimerait recevoir les humiliations et insultes qu'il fait subir aux autres élèves, il répond en justifiant : « Oui, mais Untel il est trop con, il bégaié »... tout cela sans que la mère n'intervienne en quoi que ce soit.*

C'est devenu un jeu pour lui de se faire envoyer chez le directeur. Il semble ainsi penser : « Chouette, je me suis encore fait remarquer, je suis connu dans l'école ». Au plan purement scolaire, ça se passe plutôt bien et c'est véritablement dans la relation avec les autres que ça coince. Souvent, l'enseignante a le

sentiment de sanctionner l'ensemble du groupe en supprimant une activité à cause de son comportement perturbateur à lui... Et en même temps, elle ne veut pas l'exclure de la classe car elle trouve, dit-elle, cette solution trop facile.

On entend aisément que ce jeune a pu se construire dans sa bulle et à l'abri de toute altérité. De l'autre, il n'en a cure ! Il est à la limite de harceler verbalement les autres élèves, de mettre sans cesse en évidence leur défaut ou leur insuffisance, comme on a vu supra. Mais de quelle place s'autorise-t-il pour tenir de tels propos humiliants ? De celle de sa toute-puissance d'unique au monde dont il n'a pas été délogé.

La mère, qui ne manque pas d'essayer de trouver une alliée dans l'enseignante et de prendre appui sur elle, n'arrive à rien. Ainsi que l'enseignante l'a très justement remarqué, son propos pourtant bien intentionné « sonne creux », comme s'il n'était pas vraiment énoncé à partir d'elle, comme s'il n'était pas arrimé dans son corps, comme si cette mère n'habitait pas sa parole, et que c'est la raison pour laquelle cette parole restait sans effet auprès de son fils. Et donc, n'arrivant pas à se faire entendre, elle se vit d'emblée perdante quant à la capacité de faire autorité auprès de son fils.

Celui-ci peut alors 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'enseignante 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

Jusqu'il y a peu, on parlait de l'enfant-roi, mais nous pourrions bientôt nous retrouver confrontés à

l'enfant-tyran tant a été rompu l'équilibre des forces en présence : en l'occurrence, d'un côté celles de la toute-puissance de l'enfant, de son narcissisme qui se ressourcent à celui de ses parents ; de l'autre, celles de l'autorité nécessaire à produire les deux renversements qu'il s'agit d'intégrer.

Dans sa logique – ce qui peut se comprendre mais ne justifie rien pour autant – l'enfant profitera donc de la délégitimation qui frappe l'autorité pour ne plus rencontrer aucune force qui puisse le contrecarrer.

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 les autres et pour l'ensemble de la vie collective : il est tellement convaincu d'avoir raison qu'il pourrait écraser les autres autour de lui sans que cela ne le gêne aucunement.

Cette absence de véritable interlocuteur – « cela sonne creux » – lui laissant le champ libre, sa position n'en sera que d'autant plus 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 il y a alors le risque d'escalade, voire de déclaration 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.

Profitons de ceci pour faire entendre qu'il ne faut pas aller beaucoup plus loin pour identifier dans un tel dispositif l'origine de ce que l'on nomme le harcèlement à l'école. Si nous retenons les trois critères généralement admis pour définir le harcèlement : l'intention de faire du tort à autrui, la répétition des faits et un déséquilibre de pouvoir entre les protagonistes, le tableau que nous venons de décrire ci-dessus correspond à ce que sera un harceleur potentiel.

Bien sûr, au-delà de la singularité de ce jeune, la dynamique du harcèlement devra aussi nous faire

nous interroger sur le climat général de l'école, la manière dont l'institution gère l'organisation des espaces, les questions de pouvoir, etc.

Mais il est crucial de prendre la mesure de ce que, dans l'organisation en réseau, la hiérarchie est d'abord disqualifiée simplement parce que le modèle de la pyramide qui est aujourd'hui en train de s'évanouir voit disparaître avec lui la légitimité – tant imaginaire que symbolique – accordée à la place du sommet. Dans ce nouveau mode d'organisation en réseau, on ne peut qu'aboutir à supprimer toute hiérarchie, 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 traditionnelle.

Or, si nous ne voulons pas scier la branche sur laquelle l'école est assise, il est nécessaire de repenser la hiérarchie, de lui redonner sa légitimité réelle, car en la stigmatisant comme s'il était nécessaire de s'en passer, on évite d'avoir à distinguer entre autorité salutaire, voire salvatrice, et autoritarisme délétère.

La relation hiérarchique n'est en fait pas à rejeter mais bien l'utilisation de la hiérarchie comme modèle de toutes les relations. La hiérarchie est en revanche 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 – comme entre celle du locuteur et de l'auditeur – et n'est pas contradictoire avec l'égalité démocratique. Mais, en la discréditant comme bien souvent aujourd'hui, on enlève à la génération du dessus les armes lui permettant de 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 humains entraîne 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 soutenir cette différence de places, il laisse alors libre cours à ce que la pulsion de destruction non endiguée du jeune se retourne contre ses condisciples.

Il nous faudra en fin de compte revenir du déni dans lequel nous nous sommes empêtrés : même si elle entretient des vœux 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, ne serait pas en mesure de faire avec. L'enfant-tyran n'est pas né comme tel, il n'a pas un esprit tyrannique en soi, mais la force qui est en lui, qui n'a jamais rencontré d'interlocuteur, le laisse complètement démuné.

Chaque rencontre de l'autre dans son altérité, il la percevra comme une attaque traumatisante à laquelle il opposera une contre-attaque, 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 une extrême fragilité face à l'autre, devenu effectivement traumatisant.

Ainsi, de manière déroutante, de tels jeunes en appellent à l'autre pour les aider à faire face à l'angoisse, mais en même temps 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 faussement 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 garder à l'esprit que, en règle générale, l'enfant tout-puissant masque de cette façon son autodérision, le fait qu'il se vive comme n'étant et ne valant *rien*. 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.

Repenser la hiérarchie

Suite à tout ce qui vient d'être dit, il s'agit de repérer que, loin d'être vouée à la complète disparition, la hiérarchie est plutôt contrainte de passer à l'arrière-plan, sans toutefois perdre pour autant sa légitimité réelle. 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 : que toutes les têtes soient faites dans le même moule.

Aujourd'hui, nous voulons la pluralité possible des têtes. Mais, pour arriver à ladite pluralité, il faut des jeunes qui aient tout de même encore une tête. C'est là qu'il faudra bien accepter que la hiérarchie a perdu sa valeur symbolique et imaginaire, mais a toujours bel et bien sa légitimité réelle. Pas la même que celle d'hier donc, car l'actuelle doit donner 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 faire usage d'autorité, et pour cela de tenir sa place différente le moment venu.

Car il s'agit de former des jeunes capables de penser par eux-mêmes ; autrement dit, de soutenir leur parole « de leur propre chef », expression qui montre à suffisance à quel point l'on ne peut se contenter de jeter la place de chef – ou d'autorité – aux Gémonies. Mais aussi des jeunes capables de décider en assumant la solitude de leur choix et en supportant que les autres qui les entourent ne leur reconnaissent pas d'emblée la pertinence de leur décision.

Pour l'enseignant, il s'agit d'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 celui qui est supplanté par des moyens de savoir accessibles à tous, les élèves n'ayant plus aucun besoin d'en passer par lui. Il ne peut dès lors que se demander si, dans notre contexte sociétal, il a encore une quelconque légitimité pour avoir autorité. Ceci d'autant plus qu'il n'est souvent, face aux parents, que le seul qui y prétende encore.

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 se sont sentis délestés 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 sur Internet, 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 la tradition, puisque celle-ci se trouve invalidée sous la pression de l'exigence d'égalité démocratique. Il s'agit dès lors de retrouver une légitimité sans recevoir l'appui des autres ; mais, dans ce cas, il ne reste souvent qu'à puiser dans ses seules propres ressources.

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

La tâche qui nous incombe est donc 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 entre êtres parlants », qui échangent ensemble mais sans pour autant occuper tous les mêmes places. Qui doivent donc être capables de se dire mais tout aussi bien d'écouter.

À cet égard, l'école garde plus que jamais son rôle à jouer et c'est loin d'être l'un des moindres : c'est le jeune qu'elle forme comme elle le forme qui sera le citoyen de la démocratie de demain, capable ou non d'en partager les exigences, les contraintes, autant que les bénéfices.

De la verticalité à l'horizontalité

Un membre du pouvoir organisateur d'une école, la soixantaine, posait ainsi parfaitement le problème : « Quand je me remémore l'enseignement de la lecture lorsque j'étais enfant, c'était différent. À l'époque, mes 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 doit apprendre 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. »

Effectivement, 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 le modèle vertical : la transmission était assurée par un enseignant qui savait, vers un enseigné qui ne savait pas. Comme il est ici très bien dit, ce modèle avait l'avantage d'être clairement affiché et il imposait à tous sa perspective qui devait devenir celle de chacun.

Si aujourd'hui, comme on vient de l'évoquer, il s'agit davantage de confronter les diverses manières de lire avec un enseignant qui est là au même titre que les élèves, qui ne devrait plus être autre chose qu'un « accompagnateur de savoirs », nous sommes en effet là dans ce qui s'appelle le modèle horizontal. L'intérêt de ce modèle est certainement de pouvoir échapper à la lecture monodéique, d'emblée monologique impliquée par l'enseignant du modèle vertical. Grâce à ce changement, l'élève est davantage mis au centre du dispositif, là où hier il restait d'abord dépendant du professeur. Autrement dit, nous sommes passés d'une société de tradition à une société de connaissances, comme le disent Marcel Gauchet, Marie-Claude Blais et Dominique Ottavi dans leur dernier ouvrage.⁶

Effectivement, comme nous l'avons déjà fait entendre, nous assistons ainsi à la fin du modèle pyramidal. Comme nous l'avons déjà précisé, c'est là un changement de paradigme et pas seulement un changement de méthodologie ; donc un changement radical, qui, en poussant les choses jusqu'à leur terme, finirait par rendre caduque la différence des générations elle-même.

6. Blais M.C., Gauchet M., Ottavi D., *Transmettre, apprendre*, Stock, Paris, 2014, p. 13.

Car, quand la bascule a opéré et que seul encore fonctionne le modèle horizontal, on est en droit de se demander si ce modèle peut, à lui tout seul, intégrer ce qu'apportait le modèle précédent.

Or, il faudra bien constater qu'il ne le peut pas car, à force de traquer partout les traces et vestiges du fonctionnement d'hier, le modèle horizontal en arrive à vouloir détruire toute verticalité, et dès lors se montre finalement incapable d'encore laisser la moindre place à la différence des places. Par contre s'il se contentait de relativiser le modèle vertical, de le rendre un peu moins « bête », il serait tout à fait bienvenu de laisser se développer le modèle horizontal.

En effet, si est maintenue en arrière-plan la légitimité de la hiérarchie, l'autorité resterait de mise mais bien sûr soumise à devoir rester au service du projet collectif. Autrement dit, elle se donnerait alors comme tâche de faire objection à tout ce qui serait volonté de satisfaire la jouissance propre de celui qui voudrait en abuser.

Par contre, si seul prévaut le modèle horizontal, en se privant de la légitimité de toute transmission verticale, on ne dispose plus du levier pour amener le narcissisme de l'enfant à se soumettre au « un comme tout le monde ». 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 toute légitimité de la génération du dessus.

Voilà pourquoi, comme on peut le voir ici à l'œuvre, le changement dans l'école est bien la conséquence directe de cette mutation de société. Elle est même le lieu où ce changement opère de manière manifeste sans laisser la moindre possibilité d'y échapper. C'est elle qui est confrontée de plein fouet à l'impasse horizontaliste.

Les défenseurs des méthodes pédagogiques nouvelles et de l'idéologie égalitaire à tout crin n'auront d'autre objectif que de promouvoir leurs façons de voir et de faire, de prétendre à la révolution inéluctablement porteuse de progrès, à tous coups bénéfique. Ils iront même jusqu'à prôner « la fin de l'école » pour reprendre le titre d'un ouvrage éloquent à cet égard. Moyennant quoi, il ne leur restera plus qu'à couvrir de déni ce que nous avons ici mis en évidence.

Quelle solution, sinon de reconnaître dans cette évolution la nécessité de la lire comme un rééquilibrage des modèles (avant-plan et arrière-plan respectivement pour vertical et horizontal) plutôt que comme une pure et simple substitution du modèle nouveau à l'ancien.

En revenir au fonctionnement de l'école d'hier est impossible. Ce serait faire fi de l'évolution sur laquelle nous n'avons pas nécessairement prise, mais aussi et surtout 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, dans le même mouvement, disposer de l'autorité et favoriser la pluralité.

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

Il ne convient donc pas de discréditer l'évolution qui est la nôtre. Le problème est plutôt de prendre en compte sa complexité 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 trois auteurs cités). Car, à force de n'entériner que ce renversement, nous menacerions les chances de réussite de ce changement lui-même. L'école d'aujourd'hui est peut-être là pour que les singularités puissent se développer, mais elle

est aussi et même d'abord là pour fournir les conditions qui rendent la singularité possible.

Aller à l'encontre de la nature

Les travaux du neuroscientifique Stanislas Dehaene concernant l'apprentissage de la lecture démontrent que l'aire cérébrale destinée à la reconnaissance des formes du champ visuel (active dès la naissance, donc en quelque sorte innée, car c'est elle qui permet au nouveau-né de reconnaître les visages) doit subir dans les premières années 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 nécessaire pour pouvoir, par exemple, lire les lettres b ou d, alors que la seule lecture en miroir ne parviendrait pas à les distinguer.

Ainsi, il a donc fallu que s'introduise une dénatura-tion, une adaptation du cortex cérébral à une tâche pour laquelle il n'était pas programmé *naturellement* – ceci grâce à la plasticité cérébrale – pour intégrer la possibilité de la lecture, ce qui suppose plus spécifiquement d'intégrer la dissymétrie.

Cette découverte des neurosciences ruine donc définitivement l'interprétation rousseauiste du grandir spontané chez l'enfant. Une nouvelle fois, nous pouvons entendre que l'expérience *une* ne suffit pas, que l'opération *autre* s'avère nécessaire ; il n'y va donc pas d'un processus qui ne serait que naturel, il exige une véritable « inculcation » au sens étymologique « *d'inculquer* », d'enfoncer avec le talon. Bref, il s'agit d'une mini-épreuve de force, d'un travail contre-nature nécessaire pour pouvoir disposer de ce qui permettra ensuite d'intégrer lecture et écriture. Autrement dit encore, l'éducation n'est pas une tâche naturelle ; à l'inverse, elle doit même se donner les moyens d'aller à l'encontre du naturel.

C'est évidemment cette dimension de « contre nature », donc de « contrainte » dont voudra 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 dispose pour amener l'enfant à consentir à faire le travail qui s'impose. Et ce faisant, il lui donne en plus le pouvoir de récuser ce qui lui sera pourtant indispensable.

La fin de l'effort

De plus, la seule horizontalité induit chez l'élève l'illusion de pouvoir apprendre naturellement, sans devoir fournir d'effort, et finalement elle risque même de laisser s'éteindre le désir.

Aujourd'hui, l'idée est courante que la motivation devrait aller de soi, être « naturelle ». C'est pourtant loin d'être le cas. 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 donc de toute façon une répétition, une monotonie, un certain ennui qu'il faudra vaincre par l'effort. Et l'appel au ludique auquel nous nous référons aujourd'hui sans cesse risque d'occulter la nécessité de cet effort pourtant toujours inéluctable.

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 plus motivés » est désormais une phrase de plus en plus entendue. Mais, si le monde adulte permet à l'enfant d'éviter le travail à faire, s'il ne l'aide pas à traverser ce qui demeure une

épreuve, il en reste à célébrer son narcissisme – et l'effort en devient d'autant plus difficile.

Tout est alors fait pour que, pendant les temps où l'inculcation est possible, celle-ci soit en fait abandonnée. S'ensuit 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 des adultes qui est en jeu : ils lui auront permis sans le savoir 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 en viendront souvent à « vouloir que ça marche, que leur enfant réussisse envers et contre tout ». Mais quand les parents veulent que ça marche et qu'ils sont d'ailleurs prêts 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 ce sont les autres qui veulent pour lui.

En fait, c'est comme s'il était désormais uniquement sollicité à conforter le narcissisme de ses parents. Il en perd la perception de son désir propre et il ne lui reste plus qu'une seule position pour se sauver comme sujet, celle de refuser *en bloc*, ce qui peut l'amener à ce qu'il faudra alors reconnaître comme de l'anorexie scolaire ou de la phobie sociale.

À rebours de cette impasse, les parents doivent être capables de lâcher prise pour que l'enfant fasse « son » expérience. En dépit de leur vœu, ils ne pourront lui éviter le risque d'échec, risque indispensable à l'enfant pour s'approprier son trajet.

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 s'avère pesante pour le jeune qui éprouve suffisamment de difficultés avec son propre échec éventuel que pour avoir à supporter en plus l'angoisse qu'il peut susciter chez ses parents. Et c'est

à ceux-ci qu'il reviendra de faire la différence. Il en ira d'ailleurs de même pour la réussite.

Le schéma peut en plus se poursuivre à l'école : à vouloir que la machine scolaire fonctionne (y compris en empêchant le redoublement pour éviter de créer de l'inégalité), on a fini par oublier que seul l'élève peut réussir, que rien ne peut remplacer sa motivation à lui, bref qu'il n'est pas possible de le motiver, de désirer à sa place.

Les acteurs de l'école peuvent vouloir éviter les redoublements, changer les décrets, mettre en place des formations..., rien n'empêchera que le seul moteur qui tient la route pour l'élève ne soit son désir propre.

Mais encore faut-il ne pas noyer le désir de celui-ci en le gavant ! 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 : nous sommes dans une société de saturation, la consommation y remplit tout.

Les modalités d'apprentissage scolaire ou d'encadrement scolaire se sont faites tellement tolérantes qu'on finit par implorer les enfants de bien vouloir apprendre. Puisque la génération du dessus devient celle qui demande ou supplie plutôt que d'être 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. 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'il y ait de plus en plus de jeunes pour qui la subjectivation ne peut plus se faire à l'école.

L'école, lieu de rencontre

Il n'est pas difficile de penser que ce qui importe désormais n'est plus tant l'image du directeur, de l'enseignant, du parent, encore moins les oripeaux symboliques auxquels chacun d'eux pourrait se référer, mais bien plus désormais le réel de leur engagement subjectif.

Autrement dit, le changement de société a le grand mérite de demander désormais à celui qui occupe une place d'exception de le faire à partir de sa vérité singulière et de ne plus se satisfaire de remplir une fonction ou tenir un rôle.

Mais reconnaître cela ne signifie pas pour autant que la tâche soit plus facile. Il semble même que ce soit l'inverse.

C'est en ce sens que l'école reste et doit rester d'abord un lieu de la rencontre possible. Rencontre ne veut pas dire qu'il s'agit de trouver la réponse adéquate ou l'intervention efficace qui devrait s'ensuivre. Mais bien plutôt qu'il s'agit de rendre possible que ce que l'enfant ou le jeune ose dire soit entendu, de telle sorte qu'il puisse – et même doive – se dire davantage, se dire mieux.

On ne dira jamais assez combien c'est une véritable bouffée d'oxygène pour un enfant que de pouvoir parler à un interlocuteur qui ne se sent pas aussitôt contraint d'agir par rapport à son rôle ou à sa fonction, mais qui assumera la position de celui qui écoute, entend et est prêt à s'engager dans ce qu'il entend.

Un centre PMS est appelé dans une école primaire car une des deux classes de 5e 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 occupée de mise en scène, de maquillage... Toutes les autres petites filles l'admirent et veulent faire

comme elle. Toutefois, lorsque les intervenants se sont rendus dans l'école, ils ont réalisé que le problème ne se situait pas du tout sur ce plan.

Durant le temps de midi, ils ont surpris cette petite fille et d'autres entraînant des garçons aux toilettes. Les garçons monnaient les filles, 1€ ou 50 cents, pendant l'heure de table pour les y rejoindre. La surveillante avait repéré le manège et l'avait rapporté à la direction.

Que faire ? Les intervenants sont allés dans les classes des intéressés 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. Tout le monde reconnaissait un malaise parce personne ne savait comment trouver le ton juste sans trop mettre en évidence les faits, mais sans les dramatiser non plus.

Ce qui frappe souvent, dans ce type de circonstances, c'est à quel point il est devenu difficile d'interdire, et même de rappeler l'interdit. Le fait d'interdire est comme d'emblée proscrit, comme s'il ne devait plus être énoncé. Or il est clair qu'il y a des choses interdites et qui restent à interdire lorsqu'on en est témoin. À cet endroit, rien ne sert de justifier l'interdiction; importe seul de rappeler explicitement quelles choses sont interdites. Ici, en l'occurrence, qu'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.

D'aucuns pourraient sans doute me rétorquer que cela ne suffit pas toujours, voire pas du tout, pour qu'un comportement s'arrête; et ils auraient raison. Mais ceci ne doit pas empêcher d'énoncer, de nommer l'interdit. Si ceci ne suffit pas, il sera encore possible de parler avec les enfants, d'échanger avec les parents... Mais il ne faut pas contourner l'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 que l'interdit n'est plus repéré comme constituant de l'appareil psychique; il est seulement entendu comme relevant d'un abus d'autorité, ce qui met alors chacun dans la perspective de refuser d'interdire autant que de contraindre. On en vient souvent à éviter une telle confrontation et à faire plutôt se répercuter certains actes auprès des familles, des parents, des autres enseignants, etc. C'est une façon de renfiler le problème à d'autres, de chercher du soutien auprès des autres, mais en même temps une manière d'éviter d'avoir à tenir sa place.

Rappelons ce qu'en disait Hannah Arendt : « *L'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut que signifier une chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants.* »⁷

On en finirait par vouloir que l'événement n'ait pas eu lieu uniquement pour éviter d'avoir à assumer de signifier l'interdit, tant toute intervention d'autorité est devenue suspecte.

C'est en cela que cette maladie – car c'en est une ! – de ne plus énoncer les interdits fondamentaux est tributaire du changement de légitimité que nous avons longuement évoqué plus haut. Car l'horizontalité laisse à chacun la tâche de se situer par rapport à cela, mais du même coup confronte aussitôt à ce que l'autre puisse très bien ne pas être en accord avec ce rappel des interdits, ou ait une autre opinion que la mienne à ce propos, que sais-je encore... bref qu'il n'y ait plus de référence commune pour m'aider à soutenir mon intervention.

La plupart du temps, s'ensuit d'abord une hésitation,

7. ARENDT H. *La crise de la culture*, Gallimard, Folio-essais, 1989, p. 244.

une vacillation de l'enseignant ou du parent, avec pour conséquence délétère qu'elle met l'un et l'autre hors du coup, comme aux abonnés absents ! Et, une nouvelle fois, qu'elle laisse le champ libre à la toute-puissance narcissique de l'enfant...

Or, c'est à cet endroit que la rencontre reste cruciale; et pour qu'il y ait rencontre, l'engagement subjectif des deux parties est indispensable. Il ne faut pas, comme avec Jacques, que l'intervention de sa mère « sonne creux ». Il est bien sûr utile de faire appel aux aides extérieures lorsqu'elles sont nécessaires, mais parallèlement – et elle exige de s'y engager comme sujet à part entière.

Ainsi, souvent, face au problème de « débordement sexuel » d'un élève, un enseignant préférera s'adresser à la direction, la direction convoquera les parents... etc. Manière de se dérober à la rencontre. Est éludé ce moment pourtant très important où l'enfant va s'entendre rappeler ce qui est interdit 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. 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 autant la pensée que la possibilité de parler.

Personne, quelle que soit la fonction qu'on occupe, ne peut échapper à sa responsabilité d'être humain. Or, c'est bien là une autre difficulté actuelle de l'école : la multiplicité des décrets de toutes sortes et le programme d'application de consignes finissent par noyer tout le monde dans un « faire » qui

empêche de miser sur l'inconnue qui fait le pari 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'interdisent d'être des interlocuteurs pour le jeune. De ce fait, celui-ci 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 chez l'adulte de ne plus assumer pleinement la place qu'il occupe. Du coup, les enfants ne rencontrent plus quelqu'un capable de leur dire que certaines choses ne se font pas. Or, ce n'est que dans de telles situations de rencontres qu'ils peuvent intégrer le fait que, même s'ils ont des envies, toutes ne peuvent se réaliser. Simplement parce qu'ils rencontrent alors chez l'autre le témoignage qu'il 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, 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... Là où les adultes devraient être directement des interlocuteurs, ils ne le sont plus ! Que des enfants se « tripotent » dans les toilettes d'une école primaire, cela a toujours existé, mais ce qui est devenu toxique, c'est que, face à ces actes-là, les adultes, ne sachant plus comment réagir, ne disent – n'interdisent – rien, et préfèrent déposer plainte auprès des autorités ou faire intervenir leur avocat.

Or, dans la plupart des cas, l'interdit énoncé par l'adulte est opérant. L'enfant a le droit de faire ses expériences mais il doit rencontrer sur son chemin des adultes qui lui indiquent les règles, et donc n'hésitent pas à lui dire explicitement que tel ou tel comportement est inacceptable. Il ne s'agit pas ici de sanctionner ou de tirer aussitôt des conséquences d'exclusion, mais d'énoncer, d'inter-dire,

et ce faisant, de mettre des balises. Aujourd'hui, bien souvent personne n'ose prendre position ou alors 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 chacun à se situer, pas pour trouver une justification à ne rien devoir dire.

Pour conclure

L'école est 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 les parents abandonnent 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'individuel.

En effet, comme nous l'avons vu, les impératifs de pluralité et de relativité démocratiques qui sont aujourd'hui les nôtres délégitiment spontanément la perspective hiérarchique et par conséquent tout aussi bien l'autorité – hors toute coercition, violence ou persuasion – qui y était appendue.

De ce fait, l'équilibre des forces en présence qui ne laissait hier pas de doute sur la finalité et l'issue de l'affrontement se trouve subverti et l'école peine à obtenir des élèves, jeunes et moins jeunes, qu'ils intègrent le double renversement constitutif du devenir adulte que nous avons indiqué. Ils ne renoncent ni à la présence, ni à leur narcissisme.

Bien sûr, rappeler ceci pourra être aussitôt entendu comme une manière détournée de refuser le principe d'égalité démocratique ; mais c'est là que l'égalita-

risme montre son réel pouvoir toxique, car il est en mesure de contrer tout ce qui lui fait obstacle. Quand il devient une idéologie qui ne dit pas son nom, il emporte tout sur son passage.

Vouloir faire disparaître la différence des places n'est pourtant nullement équivalent à vouloir relativiser la façon de les occuper. Vouloir l'égalité de toutes les conceptions n'a rien à voir avec le respect de la pluralité.

Dans le contexte qui est le nôtre, le combat n'oppose donc pas tant ceux qui veulent l'égalité démocratique et ceux qui la refusent au nom des privilèges établis; mais bien plutôt ceux que l'égalité démocratique amène à vouloir l'équivalence de toutes les places – ce que j'appelle démocratisme – et ceux pour qui cette égalité passe au contraire par une nouvelle façon de prendre en compte la différence des places.

Mais entre ces deux lectures, la confusion est permanente, ce qui permet de cacher la forêt du véritable combat derrière l'arbre de l'habituelle opposition conservateurs-progressistes. Or, le vrai combat est actuellement souvent dénié alors qu'en même temps, sur le terrain, il est souvent porté à l'incandescence, tout en ayant lieu à l'insu des protagonistes. Et ceci pourrait mener au pire, en l'occurrence laisser s'effacer les adultes au profit de la loi des enfants, laisser la violence s'emparer de l'école et abandonner l'élève à son seul narcissisme. Sans parler de l'effet délétère de cette évolution sur la scolarité elle-même.

Il faut lire et relire *Sa Majesté des mouches* de William Golding,⁸ instituteur et prix Nobel de littérature, pour voir où peut mener le fait que les adultes abandonnent les enfants entièrement à eux-mêmes,

8. Et/ou regarder le film que Peter Brook en a tiré en 1963. Voir aussi le bonus du DVD, *Le cinéma en liberté*, entretien avec Peter Brook à propos de son coup de foudre pour le roman et la préparation du tournage.

laissant les pulsions d'un chacun s'imposer aux autres sans référence à une loi commune. L'idée peut paraître excessive dans le contexte scolaire actuel, mais il n'est pourtant pas inutile de percevoir l'ampleur des conséquences que tout cela pourrait impliquer, ni de faire entendre que c'est vers cela que nous allons si ne sont pas réajustées nos façons de lire la situation de l'école.

Car la guerre est désormais ouverte : il y a ceux pour qui toute différence des places ne fait, en toute bonne foi, que rappeler le modèle d'hier; et ceux qui tentent de faire entendre que la différence des places a bel et bien toujours sa nécessité, simplement parce qu'elle s'avère inéluctable à la donne du « vivre ensemble » des humains.

Il ne s'agit pourtant pas ici de généraliser, car les cas sont nombreux où les élèves et les jeunes ne sont pas emportés dans de tels 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 que la tendance générale n'est plus celle-là.

Autrement dit, la tension que vit l'école au quotidien ne 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 me 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.

C'est à cet endroit que, comme psychiatre et psychanalyste, j'ai pu partager entièrement ces questions. Sans doute, parce que, bien au-delà des contingences historiques, c'est la condition du sujet

humain parlant, toujours divisé entre sa singularité et ce qu'il doit au collectif, qui est en jeu.

Mais aujourd'hui, notre façon de faire dénie à ce point la vérité de notre division subjective qu'il m'arrive de me demander si l'école a encore les moyens de « dématernaliser »⁹, si elle est toujours en mesure de contraindre, d'imposer ce qui est nécessaire non seulement pour son travail mais plus largement pour celui de la culture et de la civilisation.

9. C'est Lacan qui a utilisé ce terme en indiquant, à propos 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 la nécessité de passer progressivement à autre chose, à l'expérience autre, comme je l'ai indiqué plus haut. (In J. LACAN, *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.
- Arendt H., « Qu'est ce que l'autorité ? », in *La crise de la culture*, 1957, Folio essais n°113.
- Blais M.C., 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.
- Eraly A., *Autorité et légitimité, Le sens du collectif*, Erès 2015.
- Freud S., « Pour introduire la discussion sur le suicide » (traduit par Fernand Cambon), in P. Lacadée, *La vraie vie à l'école*, éditions Michèle, Paris, 2013.
- Gauchet M., *La démocratie d'une crise à l'autre*, Ed. Cécile Defaut, Nantes, 2007.
- Golding S., *Sa Majesté les mouches*, 1956, Folio, n°1480.
- Lacan J., Le séminaire, livre XI, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Seuil, Paris, 1973.
- Lebrun J.P., *La perversion ordinaire*, Denoël, 2007, Champs=essais Flammarion, 2013.
- Lebrun J.P., *Les couleurs de l'inceste*, Denoël, 2013.
- Lebrun J.P., *L'avenir de la haine*, éditions Fabert, 2008.
- Legoff J.P., *Malaise dans la démocratie*, Stock, 2016.
- Melman C. et Gauchet M., « La maladie d'amour », in *La Célibataire*, n° 26, automne 2013.
- Ost F., van de Kerkove M., *De la pyramide au réseau ? Pour une théorie dialectique du droit*, Facultés universitaires Saint-Louis, Bruxelles, 2002.
- Rey O., *Une folle solitude*, Seuil, 2006.
- Schnapper D., « L'école, vecteur des valeurs de la République », in *Le Monde*, 2 décembre 2014.

Pour approfondir le sujet



- L'adolescent et les tâtonnements de sa parole
- Quand nos fantasmes ne sont plus limités par le réel ?
- Deux aliénations contemporaines : Jouissance à tout prix ou rigueur extrême ?
- Le professionnel face à l'adolescent qui provoque
- L'enfant roi
- ...
- Les limites aident à grandir
- Punir un enfant ?
- Les violences des adolescents sont les symptômes de la logique du monde actuel
- L'impossible entrée dans la vie
- L'éducation est-elle possible sans le concours de la famille ?
- Développement et troubles de l'enfant 0-12 mois
- Rites de virilité à l'adolescence
- Introduire l'enfant au social
- La violence des jeunes : punir ou éduquer ?
- ...

Voir aussi la campagne de Yapaka

« Un enfant difficile a toujours quelque chose à nous dire »

sur yapaka.be

Temps d'Arrêt / Lectures

Derniers parus

33. Adolescence et insécurité.

Didier Robin*

34. Le deuil périnatal.

Marie-José Soubieux

35. Loyautés et familles.

L. Couloubaritsis, E. de Becker,
C. Ducommun-Nagy,
N. Stryckman

36. Paradoxes et dépendance à l'adolescence.

Philippe Jeammet

37. L'enfant et la séparation parentale.

Diane Drory

38. L'expérience quotidienne de l'enfant.

Dominique Ottavi

39. Adolescence et risques.

Pascal Hachet

40. La souffrance des marâtres.

Susann Heenen-Wolff

41. Grandir en situation transculturelle.

Marie-Rose Moro*

42. Qu'est-ce que la distinction de sexe ?

Irène Théry

43. L'observation du bébé.

Annette Watillon

44. Parents défaillants, professionnels en souffrance.

Martine Lamour*

45. Infanticides et néonaticides.

Sophie Marinopoulos

46. Le Jeu des Trois Figures en classes maternelles.

Serge Tisseron

47. Cyberdépendance et autres croquemitaines.

Pascal Minotte

48. L'attachement, un lien vital.

Nicole Guedeny

49. L'adolescence en marge du social.

Jean Claude Quental

50. Homoparentalités.

Susann Heenen-Wolff*

51. Les premiers liens.

Marie Couvert*

52. Fonction maternelle, fonction paternelle.

Jean-Pierre Lebrun*

53. Ces familles qui ne demandent rien.

Jean-Paul Mugnier.

54. Événement traumatique en institution.

Delphine Pennewaert
et Thibaut Lorent

55. La grossesse psychique : l'aube des liens.

Geneviève Bruwier

56. Qui a peur du grand méchant Web ?

Pascal Minotte

57. Accompagnement et alliance en cours de grossesse.

Françoise Molénat*

58. Le travail social ou « l'Art de l'ordinaire ».

David Puaud*

59. Protection de l'enfance et paniques morales.

Christine Machiels
et David Niget

60. Jouer pour grandir.

Sophie Marinopoulos

61. Prise en charge des délinquants sexuels.

André Ciavaldini

62. Hypersexualisation des enfants.

Jean Blairon, Carine De Buck,
Diane Huppert, Jean-Pierre Lebrun,
Vincent Magos, Jean-Paul Matot,
Jérôme Petit, Laurence Watillon*

63. La victime dans tous ses états.

Anne-Françoise Dahin*

64. Grandir avec les écrans « La règle 3-6-9-12 ».

Serge Tisseron

65. Soutien à la parentalité et contrôle social.

Gérard Neyrand

66. La paternalité et ses troubles.

Martine Lamour

67. La maltraitance infantile, par delà la bienpensée.

Bernard Gelse

68. Un conjoint violent est-il un mauvais parent ?

Benoit Bastard

69. À la rencontre des bébés en souffrance.

Geneviève Bruwier

70. Développement et troubles de l'enfant.

Marie-Paule Durieux

71. Guide de prévention de la maltraitance.

Marc Gérard

72. Garde alternée : les besoins de l'enfant.

Christine Frisch-Desmarez, Maurice Berger

73. Le lien civil en crise ?

Carole Gayet-Viaud

74. L'enfant difficile.

Pierre Delion*

75. Les espaces entre vérité et mensonge.

Christophe Adam, Lambros Couloubaritsis

76. Adolescence et conduites à risque.

David Le Breton

77. Pour une hospitalité périnatale.

Sylvain Missonnier

78. Travailler ensemble en institution.

Christine Vander Borghet*

79. La violence envers les enfants, approche transculturelle.

Marie Rose Moro

80. Rites de virilité à l'adolescence.

David Le Breton

81. La nécessité de parler aux bébés.

Annette Watillon-Naveau

82. Cet art qui éduque.

Alain Kerlan et Samia Langar*

83. Développement et troubles de l'enfant. 1-4 ans

Marie-Paule Durieux

84. TDAH - Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Rita Sferrazza

85. Introduire l'enfant au social.

Marie Masson

86. Peut-on encore toucher les enfants aujourd'hui ?

Pierre Delion

87. Corps et adolescence.

David Le Breton

88. La violence conjugale frappe les enfants.

Christine Frisch-Desmarez

89. La violence de jeunes : punir ou éduquer ?

Véronique le Goaziou

90. L'évolution des savoirs sur la parentalité.

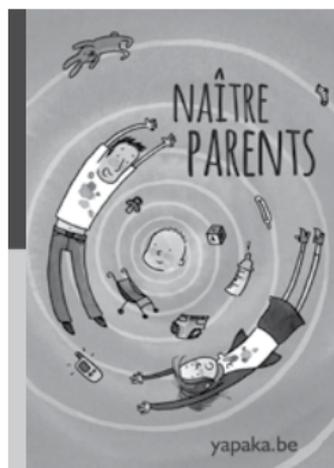
Gérard Neyrand

* Ouvrage épuisé.

Découvrez toute la collection Temps d'Arrêt et retrouvez nos auteurs sur yapaka.be pour des entretiens vidéo, conférences en ligne, ...

Les livres de yapaka

disponibles gratuitement au 0800/20 000 ou infos@cfwb.be



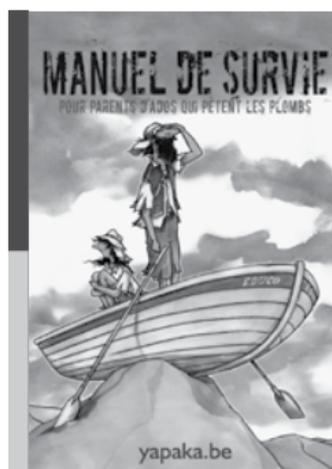
POUR LES PARENTS D'ENFANTS DE 0 À 2 ANS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



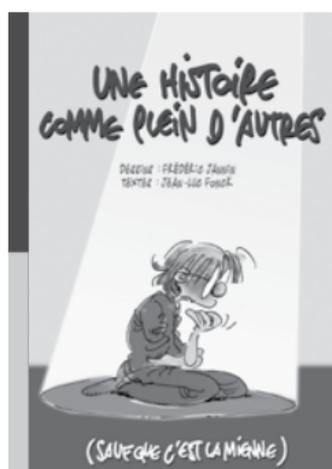
POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ADOS



POUR LES ENFANTS



POUR LES ADOS DE 12 À 15 ANS