

Quand gruger¹ est repère d'identité ou quand la force brute s'impose dès l'école, reste-t-il quelque chose à dire et à faire?²

André SIROTA³

Résumé : L'école, où les jeunes sont rassemblés des années durant, constitue un lieu de réfraction de leur cruauté qui rappelle celle des hommes en temps de guerre. Pour comprendre et peut-être surmonter le malaise profond dans la culture que cette violence exprime, il est important de saisir l'une des idéologies secouant notre époque, ainsi que sa fonction de défense contre les réalités externes et internes et les résonances entre elles. Plus sont intriquées et confondus en lui, du fait d'un scénario familial et culturel singulier, la fantasmagorie du savoir et de l'accès au savoir, et celle de l'incestuel, - que la scène de l'école réactive à son insu, - plus le sujet pressent toute rencontre avec autrui comme une scène de menace où il sera manipulé, grugé, humilié ou anéanti. C'est pourquoi, il a besoin de trancher brutalement pour éviter toute relation. C'est aussi pourquoi, il est réceptif au discours qui lui permet de se conforter et de localiser en dehors de lui ce qui le fonde psychiquement et qui est à l'origine des défaillances dans la constitution des frontières du moi, faisant de lui un être à fleur de peau.

Mots-clés : Frontières du moi ; perversion du lien ; séduction narcissique, incestuel ; idéologie ; fantasmagorie du savoir.

Si l'inspiration rousseauiste, qui soutient le nécessaire pari optimiste en éducation, conçoit l'enfance comme naturellement bonne et non corrompue par la société, la confrontation à la réalité pousse à reconnaître que le petit être humain est aussi bien animé de justice et de sentiments généreux qu'il peut se montrer pervers polymorphe, comme l'adulte. La cruauté, la fascination du pire des jeunes et de très jeunes, comme le goût de la jouissance glauque qu'elles peuvent leur procurer ne sont pas sans rappeler celle des hommes en temps de guerre (Freud, 1915). À l'école, face aux figures extrêmes de cette violence, jeunes et adultes, victimes et témoins, en restent souvent sidérés. Les coups les plus pénibles à digérer sont sans doute ceux qui résultent de la mauvaise foi, des discours de

¹ Gruger ou égruger qui est plus ancien. Gruger veut dire réduire en grain avec les dents, au figuré, veut dire duper ou manipuler ; anciennement on disait égruger qui veut dire aussi écraser, broyer; triturer, abattre, annihiler, détruire, maltraiter...

² Paru en 2002-2003 dans une rédaction antérieure dans la revue spécialisée de psychologie, sous le titre: Figures de guerre à l'école, Face à la guerre, revue *Champ Psychosomatique*, N° 28, p. 147-167.

³ Professeur de psychopathologie sociale, Universités d'Angers et Paris X Nanterre, Laboratoire de psychopathologie psychanalytique des Atteintes Somatiques et Identitaires (LASI). Consultant auprès d'équipes de travail et d'enseignants, psychanalyste-psychosociologue intervenant dans des groupes et institutions en crise.

légitimation et des dénis de leurs auteurs ou de leurs de parents, alors qu'ils couvrent leur progéniture, nient les faits, minimisent la gravité des actes commis, ou en imputent la responsabilité à la victime ou à l'école. Cette violence érode durement les rapports de confiance entre êtres humains et générations et ne cesse de nous interroger.

Les formes dominantes de la mondialisation actuelle, les rapports de force et de guerre entre pays, pour le contrôle des ressources énergétiques notamment, donnent des éléments pour comprendre les tensions inter-groupes et la désagrégation des liens sociaux. La mondialisation qui prévaut est caractérisée par la délocalisation des entreprises et de l'activité pour la réduction des coûts de production. Son corollaire est la précarisation. Elle a pour valeur la dérégulation et l'affaiblissement des institutions centrales. Sous couvert des libertés, elle favorise les libéralités pour les plus forts, instrumentalise le capital, l'environnement et la société, aux dépens d'investissements utiles à la société dans son ensemble et au plus grand nombre. L'auto-corrupcion est devenue une valeur ; la fabrication de "lois" sur mesure protège celui qui abuse des biens sociaux ou publics. On trouve des assemblées élues pour les voter. Cette mondialisation et ce détournement de l'instance politique au profit de quelques uns réduisent les libertés et les solidarités là où elles existent. On ne peut que se demander pourquoi, la force brute et les idéologies nihilistes et des libéralités pour quelques uns, continuent d'exercer un attrait aussi puissant sur la psyché de l'être humain. C'est dans cet environnement que les jeunes générations sont plongées, alors qu'elles sont en quête de sens et de repères symboliques et d'une place dans un territoire et dans la société.

Pourquoi l'être humain se laisse-t-il si souvent entraîner dans des dérives prometteuses de destruction de l'autre ou de l'objet, à la fois enviés et désignés comme l'incarnation du mal ? C'est par une approche référée à la psychanalyse que je propose de comprendre le malaise dans la psyché et la culture (Freud, 1929). C'est en éclairant le processus psychique et culturel et la fonction de l'idéologie que j'expliquerai le recours à la force sauvage et sa valorisation.

Une idéologie coalise des rationalisations défensives en système d'idées fausses prétendant dire la vérité sur la réalité, au nom d'un grand Autre incontestable, sous peine de mort, ou d'excommunication au mieux, pour celui qui refuse de se laisser embrigader. L'idéologie et les idéologues fabriquent la réalité, qui, à l'aide d'une fable, la racontent autrement qu'elle n'est. Si le sujet s'y laisse prendre si facilement, c'est qu'elle lui rend service (Freud, 1920) quand il a besoin de se défendre contre le malaise que provoquerait l'irruption dans son psychisme conscient des tensions énigmatiques suscitées par la mise en relation d'excitations du dehors avec celles venant du dedans (Winnicott, 1951). La fable de l'idéologie vient soustraire ces tensions de sa sphère consciente.

L'école, groupe et lieu de socialisation de base

Avec le groupe familial, l'école est l'un des deux espaces de confrontation à autrui, à la réalité, au patrimoine culturel et au savoir. Elle est donc lieu de socialisation de base. C'est pourquoi, le pouvoir sur l'institution des enfants est objet de tant de passions et de controverses récurrentes. C'est aussi pourquoi, les idéologues qui cherchent des petits soldats naïfs et aveuglés comme Œdipe, veulent détourner, comme des pirates, l'école laïque et publique, pour en faire le lieu privilégié de mise en scène de la cruauté et de la violence destructive. C'est dans ce lieu de la formation de l'être humain et d'affermissement du lien social, nécessairement transverse aux micro-milieus familiaux et sociaux, que ceux-ci veulent porter le fer dans la société contre laquelle ils se déclarent en guerre. Pour soutenir cette hypothèse, je m'appuierai sur ce que j'ai entendu dans des groupes de parole et d'analyse de situations et des résonances intimes que ces situations provoquent. Ces groupes, dont la méthode est inspirée des travaux de Balint (1957), réunissent des enseignants et cadres d'éducation et de direction volontaires. Je relaterai des scènes de violence et les éclairerai en proposant une interprétation mettant en relation la fantasmagorie du savoir avec la problématique de l'avoir et du prendre sans donner et sans apprendre ou du recel. Ces dimensions fantasmagoriques seront mises en relation avec l'idéologie de légitimation en vogue actuellement qui vient soutenir et exciter les figures de la perversion narcissique (Racamier, 1992) ou sociale (Sirota, 2003) et de guerre jouées dans l'école, contre l'école, contre le savoir ou contre l'objet à la fois convoité et réduit à rien puisque dépouillé de toute qualité et plus globalement contre la nature humaine et son universalité, traduction d'un racisme intégré contre soi, mais dénié, refoulé et retourné contre l'autre.

De l'énigme des origines de l'être humain à la curiosité intellectuelle en passant par l'intérieur du corps de la mère.

La curiosité intellectuelle vient des questions que le petit enfant se pose sur le mystère des origines, de la sexualité et de la procréation, sur sa propre origine, sur ses ascendants. La façon dont on répond à ces questions a une influence décisive sur le trajet que connaîtra cette curiosité. Les travaux psychanalytiques nous apprennent que c'est l'intérieur du corps de la mère qui représente fantasmagoriquement, pour le petit enfant, et pour la vie entière, le temple ou le corps du savoir. Or, l'enfant s'enrichit, psychiquement et culturellement, de l'ensemble de ses expériences sensorielles et émotionnelles (Bion, 1962), dans la mesure où il les comprend, les métabolise, c'est-à-dire si elles l'aident à comprendre ce qu'il vit. Aussi, tant qu'il n'est pas équipé lui-même, psychiquement et culturellement pour interpréter ses expériences, il a besoin de s'appuyer sur le corps et la psyché de la mère, de s'étayer sur l'appareil psychique et culturel de la mère puis des adultes qui prennent soin de lui. Si l'adulte est lui-même dans une misère psychique et culturelle et qu'il n'a pas de mots pour dire, ou si les mots qu'il prononce pour

accompagner les expériences que vit le tout jeune enfant sont des fables, l'enfant s'intoxiquera des sédimentations non intégrées de ses expériences et il apprendra ainsi à penser comme mauvais ou hostile ce qui vient du dehors. Cet enfant là, toute sa vie durant, risque fort de ne jamais rien apprendre de constructif d'une expérience puisqu'il ne le laissera jamais altérer par aucune. Il refusera ce qui lui vient du dehors : la nourriture, le lait comme le sein de la mère, et la mère elle-même, puisque ce qu'il aura appris est qu'elle n'est pas bonne pour lui, tout en restant sous son emprise. Ultérieurement, tout objet externe sera subjectivement conçu comme un toxique et son dispensateur comme un empoisonneur voulant faire entrer de force dans son corps un fluide nocif, comme du lait maternel qui aurait tourné. Dans cette occurrence, tout ce qui est fantasmatiquement associé au corps de la mère, le savoir par exemple, est menaçant, ainsi que son transmetteur, un abuseur incestueux, eu égard aux voies fantasmatiques de la transmission, ou un tueur en puissance.

On ne sera donc pas étonné d'observer qu'à l'école, par les scénarios, fables, legs, silences et interdits familiaux déposés en lui, le sujet ait besoin de se protéger contre ce que remue sa curiosité naturelle pour la découverte du monde, dont le conservatoire fantasmé du savoir, constitué et retransmis depuis des générations : l'intérieur du corps de la mère. Or, ce chemin du savoir procède du registre de l'incestuel⁴ (Racamier, 1992), du désir et de l'interdit et, par voie de conséquence, elle convoque les symptômes défensifs dont la fonction est de maintenir hors de la conscience ce qui fait conflit psychique entre désir et interdit. Toutefois et généralement, tant que fantasme et réalité ne sont pas confondus, les difficultés sont limitées.

Mais, à l'adolescence qui correspond à une période de réactivation fantasmatique infantile et omnipotente et de jeu avec les limites du corps, de la psyché ou de la loi, et du fait du besoin de rompre violemment d'avec ceux dont il est obligatoirement dépendant, l'adolescent n'a que quelques pas à franchir pour aller de la petite transgression à la guerre ouverte contre une cible de substitution. Ce mouvement est encore plus extrême quand le climat familial est incestuel, que les besoins narcissiques sont manipulés et que le sujet est pris dans un contrat

⁴ L'incestuel est un concept inventé par Paul-Claude Racamier pour qualifier certains climats familiaux où les parents, notamment la mère, imposent à leurs enfants ou à un seul une pseudo-relation fonctionnant dans une séduction narcissique prolongée ; par exemple, l'enfant mis à la place de l'être-dieu tout puissant et en même temps pris pour proie par la mère, un garçon, qui est ici assigné à la place du sauveur, de celui qui doit la combler, la réparer, ou la venger. L'enfant prisonnier de cette séduction incestuelle, ne peut se constituer un espace psychique propre, il est constamment effracté, il n'en sort pas aisément. Peut-être ne peut-t-il s'en défendre, sans jamais aboutir, que dans la violence exercée contre autrui, par déplacement ou superposition de scène, la scène de l'action et de décharge violentes et destructrices de l'objet localisé à l'extérieur devant maintenir méconnue et refoulée la scène intime vécue.

pervers. Dans ces contextes emboîtés, pour nombre de jeunes, il n'y a en effet qu'un pas à franchir de l'acte individuel à l'acte collectif, de la guerre des boutons aux cailloux jetés en groupe au visage d'un seul ou au viol "en réunion", de la guerre des pierres à celui des bombes vivantes. La voie est toute tracée devant eux par les aînés qui viennent exciter leurs besoins de transgression et de jeux avec les limites à l'aide des biscuits méphitiques du corrupteur : l'argent, la drogue, l'opium de la toute puissance supposée être conférée par une religion fantasmée comme suprême, supérieure à toute autre, intriquée à une idéologie nihiliste et, "naturellement", machiste.

À l'école, les violences se jouent surtout entre élèves (Sirota, 2000b). Mais, l'ordre pulsionnel anime aussi des attaques d'élèves envers les maîtres (Sirota, 2000a), ou entre parents (Dubet, 1997), ou entre maîtres et cadres de direction (Sirota, 1999). Des maîtres sont également capables de violences envers des élèves (Debarbieux, 1990) ainsi qu'envers leurs collègues. Il arrive que la violence destructrice procède d'un mouvement collectif, entraînant un grand nombre d'élèves, mettant un collège en état d'insurrection, on parle alors d'émeute et la force publique (la police) est appelée à rétablir l'ordre. Sur un autre plan, le maintien dans l'impensé des dimensions inconscientes de l'institution, du groupe et du cadre de règles et de travail à l'éducation nationale, fait violence à tous (Sirota, 1996, 1999). Si presque tous en souffrent, quelques-uns cependant en jouissent. Dans ce contexte, les enseignants ont le sentiment d'être envoyés au front d'une guerre larvée (Meirieu et Guiraud, 1997), qui ne dit pas son nom. Ils se demandent où et avec qui parler pour penser cet état de guerre, afin de l'endiguer, de le repousser, quand il semble devoir durer et se propager sans obstacle.

Le risque de la rencontre pour celui dont les frontières du moi ne sont pas constituées

Celui qui est en guerre contre l'école a été privé de son inscription dans l'ordre symbolique, de sa place dans le relais des générations et de son accès à la parole et à lui-même. Coupé de son intimité, il est insensibilisé à celle d'autrui. C'est une idée bien étrange pour lui que s'engager avec d'autres, pour élaborer en parlant le sens de ce qu'il est, fait ou crie. Seul l'absurde est à la fois un excitant et une drogue. Dans son espace psychique, délié d'Éros, Thanatos triomphe avec fureur, l'enfermant dans un processus de répétition mortifère (Poissonnier, 1998). Pour ce sujet, tout regard ou risque de proximité corporelle avec un autre réactive à son insu une confrontation ancienne où il a été abusé. Son Moi-peau⁵ (Anzieu, 1985),

⁵ Le moi-peau est un concept proposé par Didier Anzieu. Comme la peau, le moi-peau est une enveloppe, une enveloppe psychique à plusieurs membranes. Entre le monde interne et le monde extérieur, entre l'individu et son environnement, entre l'individu et son intimité, le moi-peau fait fonction d'interface. Selon la façon dont il s'est constitué, il informe ou trompe le sujet sur ce qu'il vit, sur ce qui se passe en lui et en dehors de lui et sur sa relation dedans-dehors. Cette enveloppe psychique joue de rôle d'une frontière, d'une protection,

est troué des effractions multiples que son psychisme et son corps ont subies. Les frontières du moi n'étant pas constituées, il est réfractaire à tout contact (Sirota, 2002). Toute rencontre potentielle est anticipée selon un scénario de désaveu dont il sera la victime, où il n'y a pas de place pour plus d'un, où le sujet se voit combattre à la mort plutôt qu'à la vie. Non-équipé psychiquement pour se confronter à la vérité des expériences qui le fondent, celles-ci ne sont pas pensables. Refoulées, elles font de lui un être de haine, condamné à vivre dans un rapport de méconnaissance avec l'objet. À cette fin, la fable utile est celle qui lui fait voir ses ennemis à l'extérieur et justifie sa soif de vengeance purificatrice et son installation dans la "maladie d'idéalité" (Chasseguet-Smirgel, 1975, 1999).

La religion idéologisée au service de la destructivité

Aujourd'hui, la fable idéologique de contestation et de purification qui circule chez nombre de jeunes est l'islamisme⁶. L'islamisme a pris le relais de l'idéologie communiste, celle-ci s'étant effondrée avec le Goulag et Tchernobyl, alors qu'elle promettait des lendemains qui chantent, une société sans classe et d'abondance : à chacun selon ses besoins et non selon ses revenus. L'idéologie islamiste a repris quelques-uns de ses contenus. L'idéologie islamiste, anti-occidentale et anti-américaine, se veut le porte-voix des humiliés et descendants d'humiliés des anciennes puissances coloniales, sous condition qu'ils soient musulmans toutefois, c'est pourquoi elle fait "croisade", veut convertir, le croissant remplaçant la croix. Elle cherche à fédérer ceux qui se sont arrêtés de désirer et se sont mis en attente de compensations dues en héritage des multiples spoliations subies par leurs ascendants. Relevant de traumatismes psychiques retransmis et encryptés, et pas seulement d'une sorte de marque socio-historique des dimensions économiques et politico-militaires de la colonisation, cette attente de réparation et d'assistance, comme une dette, s'avère inextinguible. Réduisant cette attente à des données

d'une barrière. Poreuse aussi, elle laisse passer des sensations, des émotions, elle fournit des perceptions, des données multiples. Le moi-peau fonctionne comme une barrière de contact (Freud), il s'étaye d'abord sur la capacité des parents à se sentir concernés par leurs enfants et à prendre soin d'eux. Par là, Freud signifie que l'appareil psychique et culturel des parents, - et plus tard celui des éducateurs, - assure une double fonction : celle de protection contre les données brutes du monde, que ce soit le monde pulsionnel et fantasmatique interne ou le monde extérieur avec ses cruautés et pas seulement son contrat social, et celle de milieu de transition et de contact entre le dehors et le dedans, entre le sujet et lui-même. Comme le petit être humain naît biologiquement et psychiquement prématuré, à la naissance, cette enveloppe n'est pas constituée.

⁶ Pour lever toute éventuelle ambiguïté, je précise que ce que j'écris ici est applicable à toute idéologie utilisant une religion ou un système d'idées non religieuses quels qu'ils soient d'une part, et que, d'autre part, il n'y a pour moi aucune équivalence entre l'islamisme en tant qu'idéologie extrémiste post-moderne et la religion musulmane elle-même, ainsi qu'avec la foi qui anime de nombreux croyants.

historiques objectivées, l'idéologie étaye les défenses psychiques du sujet en le retranchant de lui-même et d'une confrontation redoutée aux réalités externes actuelles, non pour ce qu'elles sont, - il ne peut les percevoir, - mais à cause de ce qu'elles mobilisent en lui à son insu : la violence persécutrice de ses éprouvés inconscients. L'idéologie doit lui permettre de les localiser hors de lui. Face à ses ennemis intérieurs expulsés au dehors, le sujet est alternativement poussé à des positions extrêmes d'inertie ou de guerre. Son oreille sera disponible aux prédicateurs qui, pour réunir des troupes, manipulent les humiliations actuelles ou retransmises depuis l'époque coloniale. Selon leurs discours, la colonisation ne s'est pas achevée avec les indépendances, elle se poursuit toujours sous de nouvelles formes aux dépens des mêmes, les exclus et les humiliés d'aujourd'hui, au profit des mêmes, les pays développés et leurs symboles, autant de cibles à abattre. Cette idéologie ne promet rien moins que l'émancipation politique et la fortune par la destruction de l'autre ou de l'objet. L'arasement des deux tours de New York avec ses quelques milliers de morts en quelques minutes en est un acte fondateur et emblématique, dont le nihilisme est le noyau central.

Celui qui entre à l'école ainsi modelé est sur ses gardes. Son obsession est de garder toujours une distance avec autrui et de pouvoir s'esquiver si les conditions sociales s'avéraient défavorables à son scénario social où il se montre toujours prêt à vaincre ou à opprimer. En effet, pour lui il n'y a pas d'autre jeu social que celui par lequel on est inéluctablement humilié psychiquement, parfois blessé dans son corps, sinon éliminé. En prenant l'initiative, il veut éviter que l'autre ne lui extorque quelque chose en le corrompant, - en cherchant à l'éduquer ou lui apprendre quelque chose par exemple, - l'humiliant ou le maltraitant à la mort, puisque tel est, croit-il, son destin transgénérationnel. Pour cela, il se fait dominateur.

Quand l'interdit du toucher est invoqué

Ainsi peut-on comprendre l'interdit du "toucher" qu'un élève brandit pour culpabiliser un professeur qui le saisit calmement par le bras, dans le but d'attirer son attention et lui rappeler une règle de bonne conduite que l'élève est en train de transgresser. Notre hypothèse est que, si cet interdit est interposé, c'est que le sujet craint à son insu la répétition d'une scène familiale incestuelle (Racamier, 1992), sinon incestueuse, fantasmée ou mise en acte, passée ou actuelle, redoutée ou exigée par la pulsion de mort et son principe de répétition et de laquelle, en famille, il ne peut se soustraire.

En classe, l'interdit du toucher excipé peut être le signe de l'envahissement de la circulation fantasmatique inconsciente du groupe-classe par le fantasme d'englobement incestuel d'un ou plusieurs élèves. Dans cette occurrence, les professeurs sont mis dans l'impossibilité de transmettre quelque chose à leurs élèves ou de les rendre sensibles aux objets de savoir, de les introduire au travail culturel. Les élèves sont mis dans l'impossibilité d'être touchés par un autre et d'en apprendre quelque chose, de crainte, par exemple, d'être traités de "lèche-cul",

c'est-à-dire de victimes complices de l'adulte, fantasmé comme séducteur, pédophile et incestueux. De son côté, quand l'adulte montre d'un geste affectueux, l'attention et la tendresse envers un enfant qui en a besoin, il craint d'être l'objet d'une plainte pour pédophilie. Ainsi, les gestes d'hostilité les plus bruts sont-ils mieux tolérés ou ignorés que les gestes amicaux et d'intérêt pour autrui. S'il y a évidemment de l'Éros dans le rapport de transmission et de formation à l'école, les jeunes ne peuvent apprendre de l'adulte, quand Éros a été mis en famille sous le contrôle pervertissant de Thanatos et mis à son seul service, car le vécu inconscient, parfois conscient pour une part, mobilisé par la scène de transmission du patrimoine culturel est celui d'une intromission sexuelle contre-nature ou perverse, incestueuse ou incestuelle: un viol psychique et physique spoliant l'être humain de sa dignité et de son enfance.

Tout se passe comme si, entre êtres humains et entre générations, seule l'emprise incestuelle, comme figure extrême de la séduction généralisée (Laplanche, 1987), pouvait expliquer le rapprochement des corps, l'effort pour dialoguer et aménager des passerelles entre les langues ou la sollicitude. Pour le sujet incesté (Racamier), idéologie ou religion sont utiles pour se défendre contre l'incestuel, sans s'en déprendre toutefois, puisqu'elles sont fondées, en leur principe même, sur un interdit de savoir, de penser, de dire, d'apprendre. Le nombre d'écoles détruites, de mères et d'enfants sauvagement tués en Algérie, il y a quelques années, en est un indicateur, de même que l'interdiction faite aux femmes et aux filles d'aller à l'école en Afghanistan sous le régime des "étudiants en religion". Tout se passe comme si l'islamisme voulait, pour tous les hommes, effacer le féminin et le maternel de la scène sociale, réinventant la lutte des sexes au fondement de l'ordre social des sociétés traditionnelles (Godelier, 1976), ainsi croient-ils soustraire de la vue de quelques-uns tout ce qui excite l'incestuel à leurs yeux. Plus la scène familiale est ou a été incestuelle, plus le sujet aura recours à des prescriptions idéologiques extrêmes pour abattre le monde du dehors, dans lequel il a expulsé en les transfigurant ses persécuteurs internes. Dans sa tentative pour se délivrer de son scénario fondateur, il y revient toujours en aveugle, comme Œdipe, ignorant ses malheurs et ceux de Thèbes. Ainsi peut-on comprendre que la violence déclenchée par un contact avec autrui est vraisemblablement le signe de sujets pris dans un scénario incestuel fondé sur une séduction narcissique prolongée (Racamier, 1992).

L'incestuel

La mis en résonance de la dimension incestuelle à l'école, quant à elle, s'explique par ce que représente fantasmatiquement l'intérieur du corps de la mère. Explorer le corps de la mère, c'est aller à la découverte du mystère des origines, du savoir sur les origines et la sexualité et sur l'origine des savoirs. Rappelons que, durant la vie intra-utérine, la mère donne la nourriture appropriée à son enfant par une sorte de perfusion permanente naturelle. Le corps de la mère fabrique et fournit

une nourriture prédigérée pour son enfant et le débarrasse de ses excréments. Si le corps de la mère sait faire tout cela, c'est qu'il est bien le temple du savoir et source de la science infuse.

Alors que sur le plan philosophique et politique, le savoir peut être émancipateur puisqu'il peut aider à nommer, à se séparer, à grandir, sur le plan fantasmatique au contraire, le désir de savoir et de transmettre mobilisent de l'incestuel ; ils mobilisent de l'incestuel non fantasmatique dans les familles où la mère exerce sur son fils une emprise (Couchard, 1997) par une séduction narcissique indûment prolongée, tout en imposant un interdit de savoir sur le fonctionnement familial et la mise à l'écart du père ou de la fonction paternelle. (Bien sûr, des pères sont incestueux avec leurs filles, et parfois leurs fils, avec la complicité aveugle de la mère.) Lorsque ces deux formes d'incestualité sont intriquées, les défenses ne peuvent être que massives et violentes. C'est pourquoi, pour celui qui est habité par de tels fantasmes et qui se croit dirigé par un tel destin, les actes d'extrême violence sont une impérieuse nécessité interne.

En conséquence, mon hypothèse est que les figures de guerre entre les générations provoquées à l'école par des jeunes sont à comprendre comme les effets sociaux des défenses individuelles qui, mises en résonance en groupe, créent une zone sans repère entre soi et l'autre, qui est paradoxalement destinée à conjurer la résurgence de scènes intimes, d'exploitation incestuelle, corporelle et psychique, d'effractions que ces enfants (filles ou garçons) ont subies en famille, d'un membre au moins de leur parenté, ou subissent toujours, ne serait-ce qu'à titre de complice passif et contraint. Les actes de guerre perpétrés en groupe, (vandalisme, pillage, incendie, agressions diverses, racket, vol, viol, incivilités graves, etc.), le sont généralement sans mots. Mais, ils sont parfois recouverts de mots ou d'énoncés idéologiques pour fourvoyer l'étranger au groupe familial, le culpabiliser. En famille, il s'agit de maintenir inviolé un pacte dénégatif (Kaës, 1987a). Il s'agit d'empêcher la reconnaissance de ce qui est chaque jour perpétré perversivement en famille, au mépris de quatre ordres de différences fondatrices et organisatrices des relations entre être humains : la différence des sexes, celle des générations, la différence culturelle (Kaës, 1987b) concernant la problématique générale de la différence et de l'altérité, enfin, la différence la plus taboue qui touche aux rapports de pouvoir entre ceux qui sont chargés d'être garants des règles et des lois sans se confondre nécessairement avec elles, et les autres, il s'agit de la différence sociale ou interstatutaire liée à une société donnée et à son système symbolique de reconnaissance et de distinction des places sociales, de séparation et de relation. C'est le respect de ces quatre différences qui permet d'être en relation, de vivre et créer en société. Ces différences sont constitutives d'un ordre social et symbolique et fondatrices de la psyché. L'incestuel brouille cet ordre.

Un monde qui s'écroule

Ces développements théoriques et métapsychologiques, inspirés par les travaux psychanalytiques, sont construits sur ce que j'ai pu entendre dans des groupes d'enseignants et auprès de patients en analyse.

Je présente ci-après des scènes qui ont fait connaître des éprouvés de guerre à ceux qui les ont vécues, comme à ceux qui les ont entendues. Dans ces groupes, les participants peuvent dire ce qu'ils vivent d'incroyable et d'inacceptable. Exprimant ce qui s'est déposé dans leur psychisme, des fois depuis plusieurs années, ces dépôts qui les minent peuvent y être reconnus, puis transformés. Quand peut-on parler d'éprouvé de guerre ? Quand par exemple les enseignants ont craint le pire pour ceux qu'ils ont à protéger ou pour eux-mêmes. Quand ils ont été saisis par l'impression soudaine de vivre dans un monde qui s'écroule. Quand ils se sentent ignorés, abandonnés du reste du monde. Quand ils ont vu des scènes entre élèves, où seule l'élimination de l'autre semblait devoir produire un apaisement provisoire. Alors, ils ont ressenti l'autre, le jeune, l'élève comme un étrange ennemi plein de haine aveugle pour un autre ou à leur endroit, cherchant à obtenir leur reddition. Dans ces occurrences, ils ont compris qu'ils étaient parfois perçus par des élèves ou une classe entière, comme des ennemis, ne serait-ce que parce qu'ils n'arrivaient plus à tenir suffisamment le cadre, à contenir les angoisses et fantasmes en circulation. Enfin, ils se sont trouvés placés devant un seul choix, celui du "c'est lui, ou c'est moi". Ce choix est celui de l'affrontement du champ de bataille, quand chacun est réduit pour l'autre au statut d'ennemi anonyme, de cible à abattre. Par exemple, ces professeurs ont obtenu qu'un élève ne remette plus les pieds dans leur classe, au moins provisoirement, tant une sorte de champ magnétique puissant d'annulation réciproque vibrait entre eux, dès qu'ils étaient dans le même espace. J'ai retenu les scènes qui suivent parce que nombre de leurs jeunes protagonistes vivent dans les milieux où les zéloteurs de l'idéologie islamiste sont actifs.

Scènes de menaces et de peurs d'atteintes à l'intégrité physique

Dans le cadre d'une instance régulière d'analyse en collège, regroupant une douzaine de professeurs et cadres d'éducation et de direction, le récit suivant nous est donné à entendre. " *Hier*, - dit une professeure encore fortement émue, - j'étais dans ma salle de classe, entre deux cours, rangeant différents objets et documents, en préparant d'autres. J'attendais la sonnerie et l'arrivée d'une autre classe, la porte qui donne sur le couloir étant fermée. Soudainement, un hurlement insupportable retentit depuis le couloir, comme un guerrier crie pour impressionner et fondre sur sa proie, ou comme quelqu'un qu'on égorge. L'effet est terrifiant. Je me précipite dans le couloir. J'ai vu un élève seul. Alors que j'étais à quelques mètres de lui, je le regardai pour le saisir du regard droit dans les yeux. Il continuait de hurler comme si je n'étais pas là. Je me rapprochai de lui et d'une voix forte lui ai dit de s'arrêter, sans plus de succès. J'ai eu l'impression qu'à ses yeux et ses oreilles, je n'avais ni corps ni voix, que je ne représentais aucun symbole qui fasse sens pour lui. Dure

épreuve. Je m'approchai encore. Il criait toujours à vous fendre les tympans. Bien qu'il soit plus grand que moi d'une bonne tête, je le saisis par le bras, avant qu'il ne parvienne à s'esquiver, lui demandant de me regarder en face quand je lui parle. Du ton impérieux de celui qui a l'habitude d'ordonner, recouvrant ma voix, il me dit : "Vous n'avez pas le droit de me toucher". Décontenancée, se sentant coupable, interdite par cette invocation du tabou du toucher dont elle sait l'importance, cette professeure a relâché l'élève qui s'est éloigné. Son cri s'atténua, se perdant dans le couloir qui s'emplissait des mille bruits plus sourds d'une foule d'élèves entrant dans leurs classes. Nous avons discuté du mutisme auquel l'objection de cet élève l'avait renvoyée. Nous avons rejoué la scène. Nous avons discuté de l'importance qu'il y a à mettre des mots pour dire quelque chose de ce qui est en train de se jouer, en particulier après une invocation défensive de l'interdit du toucher qui lui a fait perdre ses moyens. Nous avons associé librement pour imaginer ce qui aurait pu être dit. Les idées suivantes nous sont apparues à approfondir et pouvant constituer de bonnes répliques : *" Et toi, avec ton cri à briser les tympans, – une membrane de l'oreille, - toi, tu ne touches personne ? "* Ou bien : *" Pourquoi cries-tu ainsi ? Veux-tu te rendre sourd pour ne plus entendre quelque chose ? "*

Dans cette occurrence, l'interdit du "toucher" est brandi comme un paravent au service d'une défense contre toute relation, toute altération transformatrice à laquelle une rencontre avec un autre et avec le monde extérieur pourrait conduire. L'interdit du "toucher" est ici au service du retournement pervers qui a pour but de paralyser la pensée (Sirota, 2001).

Dans un autre établissement, une professeure raconte un vif incident survenu lors d'un exercice réglementaire d'incendie, au cours duquel elle a eu physiquement très peur. Alors que toutes les classes ne sont pas encore arrivées dans la cour, elle explique qu'elle se tient non loin de ses élèves, attendant la fin de l'exercice pour les reconduire en classe. Elle est devant un large pilier du préau ouvert sur la cour, la balayant du regard, quand un élève, qu'elle ne connaît pas, se rapproche subitement d'elle et semble vouloir la molester physiquement en faisant de grands gestes avec ses bras, mobile comme un boxeur, attentif à esquiver les coups en retour. Quelques élèves se tiennent derrière la professeure, se cachant par moments derrière le pilier. Ils excitent l'agresseur, le mettent au défi d'attaquer. Elle ne les voit pas, elle ne veut pas se retourner pour les identifier, mais elle sent leurs gesticulations obscènes et entend ce qu'ils disent. Elle regarde son agresseur qui a de la bave aux coins des lèvres. Il écume de rage au sens propre. Se sentant menacée physiquement, elle attend, stoïque et fataliste, le corps à corps qui semble devoir s'engager. Elle écarte l'idée de s'enfuir, estimant que ce ne serait pas une bonne chose, de nombreux élèves circulent dont les siens. Elle demande à l'élève de se calmer et de dire avec des mots ce qui ne va pas. En vain. Elle se sent prise pour proie par une petite horde de jeunes prédateurs, prêts à la dépecer, poussant l'un des leurs en avant pour donner le premier coup de dents, la différence de statut, d'âge et de sexe ne constituant aucun frein. Elle se sent paradoxalement

seule et abandonnée dans une foule de corps devenus anonymes qui déambulent en aveugles. Fort opportunément, une autre professeure s'est approchée. Plus imposante, plus âgée et connue dans le collège, elle s'interpose physiquement entre les deux corps, sans geste brusque et demande simplement : " *Qu'est-ce qui se passe ?* ". L'élève se dérobe et disparaît aussitôt, les autres s'esquivalent comme des anguilles dans la foule des élèves.

Au cours de cet exercice réglementaire d'incendie, qui interrompt le cours normal des choses, quel feu s'est rallumé en cet élève ? Qu'a-t-il projeté sur cette professeure qu'il ne connaissait pas, qu'il a pris au hasard, parce que sans doute elle lui était apparue plus jeune et plus fragile ? Quel incendie, quel bûcher éteint trop vite regrette-t-il ? Le jeune écumeur de rage est un jeune garçon de quatorze à quinze ans. Il est " beur " et brun. La jeune professeure a la peau blanche et pâle et ses cheveux sont blonds. Je pense à mes différents patients adultes dont les parents sont nés en Afrique du Nord et qui m'ont confié combien dans leur adolescence les femmes blondes, - n'importe quelle femme blonde croisée dans la rue, - les attireraient, les mettaient dans des états d'envie destructive, de rage, estimant qu'elles représentaient l'occident, l'Européen, l'inaccessible, l'interdit. Quel corps à corps réel ce jeune garçon attendait-il ainsi que les jeunes agitateurs voyeurs qui l'excitaient ? Nous ne le saurons pas. Mais, il est important de se poser ces questions et d'associer à partir d'elles. Il n'est pas facile de vivre de tels événements, et de faire cours quelques instants après.

Dans un autre groupe de parole avec des enseignants, une professeure raconte qu'au beau milieu d'un cours, un élève, Sekou, un grand garçon noir de peau, mesurant déjà un bon mètre quatre-vingt, se dresse comme une furie et fonce sur Keltoum, une grande fille maghrébine à la peau mate. Il lui assène un "coup de boule" au beau milieu de la figure. Le sang de Keltoum coule vivement. Elle a le nez cassé. La professeure fait prévenir aussitôt la direction et fait chercher l'infirmière. Keltoum est rapidement emmenée à l'hôpital. Ils ont l'un et l'autre autour de 15 ans. L'analyse de cette scène nous apprendra que, depuis deux ou trois semaines, ils n'arrêtaient pas de se chercher, de se heurter, de se maltraiter mutuellement avec des mots de rejets et des expressions lourdes de préjugés racistes, pénibles à entendre.

Cette professeure s'est sentie prise en otage, réduite à un rôle de spectatrice du pulsionnel brut, attaquée dans son propre corps et sa dignité de femme, par identification à Keltoum, et pas seulement comme professeur et adulte garant de la règle implicite de renoncement à la violence brute. Sa présence et son statut, de professeur, d'adulte et de femme, n'ont pesé d'aucun poids. Elle s'est sentie transparente. Cette agression a été l'objet d'un traitement dont le principal du collège a pris l'initiative en convoquant ensemble les parents et les jeunes. Le deuxième choc de la professeure a été éprouvé lorsqu'elle n'est pas parvenue à faire verbaliser les autres élèves sur cet incident. Lors d'un cours ultérieur, les seuls propos qu'elle a pu susciter l'ont accablée davantage et lui ont donné le sentiment

de vivre sur une planète différente de celle de ses élèves, mais qui n'existerait plus. Comme si les deux avaient subi un cataclysme culturel : une guerre. En effet, ils lui ont tenu à peu près ce langage : *“ Mais, Madame, vous n'y êtes pas. C'est ça la vraie vie. Il n'y en a pas d'autre. Dans quel monde vivez-vous ? Celui qui n'humilie pas moralement et physiquement est perdu ! ”*

Le fait que cette atteinte grave à l'intégrité physique, que la loi peut sanctionner, a été commise dans un espace qui relève de son ministère et dans un grand mutisme collectif a particulièrement choqué la professeure qui s'est sentie insignifiante. Dans le groupe de parole, nous nous sommes encouragés à continuer de nous étonner de ce mutisme dans lequel des groupes entiers sont rabattus en certaines circonstances. Comme le souligne Green (1983), il doit nous rappeler le spectacle des individus et groupes qui finissent par autoriser passivement le crime pour demeurer "purs", voire à le commettre, quand il peut encore être empêché.

Dans notre contexte, où se juxtaposent des groupes vivant dans des isolats culturels aux marquages sociaux défailants et ségrégatifs les uns envers les autres, la seule présence physique du professeur n'est pas suffisante aux yeux de certains élèves pour exercer une fonction de tiers symbolique et de rappel efficace des interdits. Cette présence ne peut donc jouer un rôle de contenant et pare-excitant, d'autant moins que les professeurs n'ont pas de formation psychologique portant sur les phénomènes et processus de groupe, les spécificités du vécu de l'adolescence actuelle, la construction de la personnalité, etc..

L'expérience du monde où nombre de jeunes ont grandi leur a appris qu'il n'y a pas d'adulte ou de fonction paternelle qui fasse tiers, sépare, aide à grandir, et à soutenir leur projet intime. Pour eux, l'école ne représente pas, a priori, un espace de confiance possible, différent de la famille ou de la bande. Comment ces jeunes peuvent-ils croire l'école sur parole et ne pas la considérer comme un leurre, quand ils vivent selon d'autres modèles qui font loi autour d'eux ? Pour qu'ils puissent trouver dans l'école un milieu de rencontres et de relations, où ils acceptent de se laisser altérer, de faire confiance et de devenir élèves, un travail préalable est nécessaire avec les enseignants pour transformer la classe en espace potentiel winnicottien, conteneur et contenant. Tant que l'espace reste sous l'empire de Thanatos, sans repère qui fasse signe et cadre entre individus, il n'y a pas place pour un travail culturel.

Une autre fois, un professeur d'éducation physique et sportive raconte qu'il a entraîné un groupe d'élèves au basket-ball. Ceux-ci ont gagné une compétition départementale. Pour les gratifier, il obtient des instances sportives la possibilité d'emmener tous les élèves de la classe, pour assister à un championnat au Stade de France, même ceux qui n'étaient pas dans l'équipe, sous réserve que chacun adhère à l'association sportive, organisatrice du déplacement. Le Stade de France est à Saint-Denis, en banlieue nord de Paris ; le collège est en banlieue sud. Un car sera mis à leur disposition. Le seul coût à régler par les élèves est celui de la cotisation de membre de l'association sportive. Elle est de 8 Euros. Deux semaines avant cette

manifestation, tous les élèves intéressés ont payé leur cotisation, sauf Saïd. Le professeur lui signale qu'il ne pourra pas aller au Stade de France puisqu'il n'a pas payé sa cotisation. Saïd, 14 ans, que l'on surprend parfois exhibant des billets de banque, dit qu'il n'a pas d'argent, qu'il veut y aller, qu'il ne comprend pas pourquoi on l'en empêcherait, qu'on lui en veut à le pointer ainsi du doigt. Deux jours avant le championnat de France de basket-ball, Saïd n'a toujours pas payé son écot. Le professeur lui dit qu'il considère qu'il a renoncé à venir, que c'est bien dommage. L'élève proteste, proférant qu'on le rejette et que c'est injuste. Au jour et à l'heure du départ, alors que tout le monde est assis dans le car, que son conducteur actionne la fermeture de la porte, Saïd arrive de nulle part et pose un pied sur la première marche du car, empêchant la porte de se refermer. Le professeur qui se doutait de cette arrivée tardive s'interpose, rappelant à Saïd des règles du jeu. Saïd répond qu'il n'a pas un sou en poche. Alors, le professeur lui dit que s'il versait 4 Euros, soit la moitié du coût maintenant, il attendrait le prochain cours pour recevoir l'autre moitié, ce qui permettrait à Saïd d'être en règle et de venir. Saïd met la main à la poche et en sort 1 Euro. Le professeur dit que le compte n'y est pas et qu'on ne peut plus attendre pour partir. Saïd, mi agressif, mi joueur, mais déterminé, lance une bordée d'accusations menaçantes aux accents extrémistes et culpabilisants à l'endroit des anciens colonialistes, des nantis et des blancs. Cela tombe mal dans l'oreille d'un ancien opposant actif à la guerre d'Algérie. Le professeur ne s'est pas laissé démonté et rappelle encore une fois la règle. Saïd retire son pied de la première marche du car et s'écarte de quelques pas, donnant l'impression de renoncer enfin. Le signal est donné au chauffeur qu'il peut partir. Saïd se précipite et s'allonge sur la chaussée juste devant les roues du car, comme s'il voulait défier la mort et provoquer un accident, immobilisant tout le monde. Le chauffeur s'arrête sur place, comme s'il avait anticipé l'événement. Le professeur descend pour parlementer et entend Saïd s'exclamer avec véhémence qu'il ne le relèvera pas tant que le professeur continuera de refuser de le laisser monter dans le car, alors qu'il y a de la place. Il faudra que, par hasard, un animateur de quartier issu de l'immigration passe par là et interpelle Saïd pour qu'il consente à se relever et à partir avec lui, libérant ainsi le car et ses camarades, qu'il retenait en otages comme un pirate, risquant de les faire rater le match. Dans l'instance d'analyse de situations-problèmes où ce professeur parle, nombre de ses collègues en l'écoutant associent avec les kamikazes qui sont prêts à mourir pour donner la mort. Bien que cette association leur apparaisse excessive, ils trouvent une analogie entre les événements qui les inquiète. *"Je suis sûr, - dit le professeur pour conclure son récit, - que Saïd avait l'argent nécessaire dans sa poche pour payer son dû. Mais son enjeu est ailleurs, il a besoin de faire plier les autres, de les empêcher de vivre s'ils ne s'exécutent pas."*

L'expérience actuelle du professeur est celle d'une attente permanente de la confrontation avec l'inadvenu : un incident extrême au moment où il s'y attend le moins. La plupart des élèves jouent avec les limites, inventent de nouvelles formes

de transgression pour surprendre, pour éprouver le cadre, parfois le détruire. Il n'est pas supportable pour un adulte d'être pris en otage, de sentir ses élèves pris par un phénomène de terreur, d'être mis dans l'impuissance du fait de l'exercice de la toute puissance d'un jeune élève. Il est pénible de sentir que seul le recours à la force musculaire pour assurer une contention physique est approprié.

Si l'on relie les bribes entendues dans la bouche de nombre d'élèves actuels, on peut reconstituer ainsi les idées d'un élève-type de notre époque, dite "post-moderne", une époque qui est définie comme ayant banni l'idée de progrès. Il dirait qu'être grand aujourd'hui, c'est receler l'arsenal nécessaire pour extorquer à l'autre ce qu'il ne veut pas donner, en l'humiliant, grâce à la terreur qu'on lui inspire, ou mieux grâce au chantage corrupteur qui saura le faire céder ; que l'autre ne vaut que pour ce qu'on estime pouvoir lui soustraire en le trompant, au profit de son propre rehaussement. Celui qui est grand et viril attend avec impatience le moment où l'autre s'en rendra compte, espérant que cela se produira en public, que le triomphe sera spectacle, et qu'ainsi sa jubilation perverse sera assurée. Ce scénario est répété parce ce que l'autre n'est conçu que comme semblable aux auteurs antérieurs de tous les empiètements subis. Etre grand, c'est être toujours en état de guerre latente, prêt à "tuer" pour ne pas perdre la face, ce qui devient le seul mobile intéressant de toute action, pendant que perdre la face, ce peut être seulement perdre l'occasion d'humilier autrui quand elle se présente, sans aucun autre motif.

Lorsqu'on se met au travail d'analyse et qu'on associe à partir de récits d'attaques corporelles et verbales, on comprend que, sur la scène de l'école, sont mis en jeu les rapports sociaux, les rapports intra-groupe, intra et inter-éthniques, les rapports de domination, de langue, les relations "Nord-Sud". Les contenus du savoir choisis pour être enseignés et les rapports entre générations en sont questionnés. Un hiatus apparaît qui renvoie certains élèves au sentiment de folie, entre leur aire culturelle ou socio-idéologique et celle des professeurs. Il questionne l'utilité sociale des savoirs, l'organisation de l'école, etc. En outre, les savoirs les plus scientifiques, s'ils ne sont pas "politiquement" ou "religieusement corrects", peuvent être déclarés faux ou partisans, un élève peut se trouver écartelé, entre la "vérité" familiale et les savoirs enseignés à l'école, et le professeur être l'objet d'une plainte. De façon subreptice ou ostensible, le discours islamiste, qui utilise toutes les difficultés et la misère psychique et culturelle des jeunes, ne craint pas de stigmatiser les valeurs de l'école républicaine, la laïcité et de dénoncer indirectement le principe d'universalité de l'être humain. L'idéologie islamiste déclassé ces valeurs et les déclare n'être qu'une forme de religion d'exclusion, projetant ainsi hors d'elle ce qui la caractérise précisément. Ainsi, l'universalité est dénoncée comme l'idéologie des occidentaux, créée pour leur seul service, afin de maintenir dans l'impossibilité de se promouvoir et de s'enrichir à l'égal d'eux-mêmes, les pays "du sud" et leurs ressortissants vivant dans les pays développés. Malgré ses dénis de réalité, y compris sur ce qui le caractérise, l'islamisme peut convaincre. Porteur de régression et de mort, il parvient à faire croire à ses adeptes

que tout le patrimoine culturel et scientifique issu des siècles précédents, – sauf pour les parts validées par ses imprécateurs, - n'est qu'une construction au service des blancs contre les non-blancs, contre l'émancipation politique du monde musulman et arabo-musulman, pourtant multiple lui-même.

C'est ainsi que dans certaines familles, ou au sein de groupes idéologiques, l'enfant apprend que l'école est une structure organisant délibérément la ségrégation sociale sur la base d'un racisme inter-éthnique ou linguistique, et/ou de classe. Nous sommes devant un nouveau racisme, un racisme "retourné", anti-blanc ou anti-inséré. Les signifiants blanc et noir sont manipulés par ceux qui développent une économie parallèle et maffieuse, où ni la vie ni l'être humain ne comptent. Dans ces bandes idéologiques, l'argent est recherché sur un mode addictif, il n'est utile que pour étonner, corrompre et manipuler les plus jeunes. L'aspiration "à gagner sa vie" est une idée insensée. Le savoir n'y est conçu et convoité que comme un objet de trafic, qu'on peut obtenir par piston, corruption, ou par vol et détenir par recel, à l'instar du modèle instauré lors des spoliations généralisées opérées lors de l'expansion coloniale. Pour dissimuler cette conception de la procédure utile d'acquisition, qui procède de la revanche envieuse et destructrice, le savoir est présenté comme un attribut du pouvoir et un droit dont l'accès et l'usage seraient refusés par racisme à ceux qui ne sont pas blancs.

L'école désignée comme un organisateur de la poursuite de la colonisation sous une autre forme

Dans cette représentation obscurantiste, anthropophagique et perverse du savoir, l'école est perçue comme chargée de séparer les nantis des exclus. Son injonction d'apprendre est un piège inventé pour prendre en défaut les enfants issus de l'immigration, afin de mieux les renvoyer à leur infériorité fabriquée par les nantis. En définitive, sa fonction serait d'interdire à ces derniers l'accès à la jouissance perverse ou à la domination du monde. La culture à l'école n'est qu'un leurre mis en avant pour faire croire aux non-blancs qu'un monde plus juste et une éthique plus élevée existent, pour mieux les disqualifier ensuite. Pour ces nouveaux idéologues, l'école est un terrain propice pour des luttes post-coloniales, pour faire plier l'ancien colonisateur, afin d'obtenir réparation de la casse commise ailleurs et avant entre nos aïeux respectifs. À l'enfant que l'on veut rendre prisonnier afin de l'envoyer au front, il est suggéré perversivement que réussir à l'école serait l'équivalent d'une trahison à l'encontre de son groupe d'appartenance, qui seul voudrait quelque chose de bon pour lui. On leste ainsi son psychisme d'une façon de raconter l'histoire qui ne correspond pas à ce dont il a besoin pour s'autonomiser, grandir et vivre avec son temps. Cet enfant-là aura beaucoup de difficulté pour se représenter l'école comme la voie utile et possible pour se sortir des impasses psychiques et sociales où se sont engouffrées ses prédécesseurs ou ses aînés. Ayant "appris" que l'école n'est bonne que pour les autres, il la conçoit subjectivement comme étant contre lui. Dans une telle occurrence, il n'y a qu'une posture recommandable face à l'école : il

faut lui faire la guerre. Certes, ce type d'idéologie de légitimation des conduites déviantes, qui vient renforcer la conviction acquise de l'impossibilité de vivre et du danger d'apprendre, ne concerne qu'une petite fraction de la population scolaire issue des immigrations. Toutefois, cette infime minorité fait parler d'elle et parvient parfois à imposer à tous les autres le silence.

Une représentation fantasmatique de l'accès au savoir

En certaines conditions groupales et locales, que je ne peux développer dans ce cadre, les partisans de la guerre contre l'école et la société, trouvent des appuis en ceux qui croient que l'on peut savoir avant d'avoir appris, être grand avant d'avoir grandi, ou chez ceux qui confondent savoir et maîtrise ou pouvoir, ou encore chez ceux qui croient que l'on peut apprendre en dormant ou par le discours du maître, pourvu qu'il soit délayé dans le lait de la mère ou dans une bouteille de coca, formant un cocktail apaisant ou euphorisant, qui permettrait de renouer avec le vécu sans discontinuité de la vie intra-utérine fantasmée et avec l'ombilic interne du paradis perdu. Dans ces occurrences, les parts infantiles et envieuses d'un plus grand nombre peuvent être mobilisées et utilisées.

Cette "théorie" de l'école contre l'école constitue une rationalisation déréalisante et défensive distillée par des ascendants ou des "grands frères". Au lieu d'épargner la génération qui les suit, un certain nombre d'aînés, y compris les parents, instrumentent les enfants, les "petits-frères" et les "petites sœurs", en les cueillant au berceau, avant que des bribes de repères structurant ne soient saisis et ne prémunissent leurs jeunes esprits. La guerre d'influence pour marquer culturellement les enfants est engagée. Les enfants servent de fantassins face à "l'ennemi", qui n'osera pas les réprimer parce qu'ils sont des enfants. Nombre d'enfants ainsi nourris au sein de l'envie destructrice, pour le compte d'un autre, aux frontières du Moi non constituées, en sont malades et répètent à leur manière ce scénario sur la scène sociale de l'école pour l'empêcher de fonctionner pour les autres, favorisant la régression pour le plus grand nombre si possible.

Empêcher les enfants d'apprendre ou d'aller mieux dans leur tête

Ainsi, au milieu d'une cité de banlieue, il était une fois un CMPP. Un jour, les personnels ont découvert que des deux côtés de la porte d'entrée se tenait un "grand frère" avec un grand chien en laisse ; l'entrée du CMPP était ainsi encadrée par deux cerbères terrifiants. Le personnel leur a demandé de partir. Sans succès. Il a demandé aux autorités d'intervenir. Il leur a été répondu qu'il fallait vivre avec son environnement. Cela a duré une semaine. Les personnels ont appris que les enfants et les jeunes n'osaient plus se rendre au CMPP de peur d'être identifiés et de subir des représailles. Pendant cette semaine, malgré tout certains enfants et jeunes bravaient ce service d'intimidation. Les personnels ont de nouveau alerté les autorités sans plus de succès, après des allées et venues dans les locaux de personnes qui n'avaient rien à y faire. Quelques jours plus tard, un matin, en

arrivant dans leur CMPP, les personnels ont découvert que celui-ci avait été vandalisé, que les ordinateurs avaient été emportés, que tout avait été saccagé. Ce CMPP de proximité a été fermé. Il a été réinstallé ailleurs et à distance de l'endroit qui permettait aux enfants d'y aller seul et sans passer trop de temps en transport. Cette opération de guerre contre une institution de soin n'a pas été revendiquée. Mais dans le quartier concerné, beaucoup ont pensé, à tort ou à raison, que l'islamisme et ses intimidateurs ne souhaitent pas que les enfants aillent mieux et apprennent. Ce qui m'a conduit à dire, dans le groupe de paroles où ce récit a été fait, que certains grands frères, islamistes ou pas, préféreraient conserver plein, plutôt que vide, le vivier des jeunes êtres souffrant aux frontières du moi, où ils recrutent.

Ceux qui sont en guerre contre la société veulent détourner la jeunesse des structures construites pour l'aider dans son mouvement d'émancipation grâce à l'accès à la culture ou au soin. Pour ne conclure que sur l'école, il s'ensuit que les équipes d'enseignants et les responsables d'établissement doivent se mobiliser et prendre davantage de temps pour analyser et apprendre à nommer les choses actuelles et inadvenues, afin de trouver en eux de nouvelles ressources pour déjouer les scénarios pervers et les manœuvres de leurs artisans. Il s'agit d'apprendre à élaborer ce que l'on vit, à nommer les événements inédits et les affects, angoisses et fantasmes qu'ils mobilisent. Ils s'agit de se mettre en capacité de pouvoir dire avec des mots qui fassent sens, en situation imprévue, ce qui se vit et se passe de façon claire mais non accusatrice, afin d'aider les autres membres des groupes-classes à reconnaître leurs éprouvés et à prendre la parole et à refuser l'inacceptable afin que la "loi" du silence soit battue. Si l'on veut qu'à nouveau la loi fasse tiers pour tous, il faut sans doute améliorer les communications entre adultes et qu'eux-mêmes entreprennent un travail sur leur propre rapport à la loi et sur la fonction conteneur et contenant des structures collectives. La concertation ou le travail en équipe restent encore souvent une formule vide. C'est un travail permanent, pour accueillir ceux qui entrent dans le métier, mais aussi pour les enseignants les plus aguerris, car les figures de la pulsion de mort surprennent toujours, et l'élaboration des souffrances (Blanchard-Laville, 2001) et des quasi-traumatismes qu'ont à supporter les professeurs demande des explorations, des analyses et des élaborations toujours à renouveler afin que Thanatos ne triomphe pas. Face à l'inadvenu et aux éprouvés de guerre, les professeurs doivent prendre un peu d'avance sur leurs élèves. Cela suppose aussi un regard sur les intrications des scènes dans l'espace de la classe et un renouveau de la réflexion sur les figures de la sexualité et de l'incestuel dans la culture et dans les relations formatives. S'il y a de l'incestuel dans les fantasmes et dans la réalité de toutes les cultures, tous les drames collectifs (les guerres, les colonisations, les persécutions) ne sont pas équivalents. Aucun conflit n'est réductible à un autre pour le sujet. Et un même conflit externe peut être conçu de différentes façons par la psyché, donc par la culture. L'être humain n'est pas obligatoirement la marionnette d'une scène

œdipienne écrite une fois pour toutes où il doit avancer en aveugle quand il croit avoir les yeux grands ouverts par une idéologie obscurantiste et nihiliste.

Outre les savoirs disciplinaires de base que chaque enseignant se doit d'acquérir pour enseigner, le métier d'enseignant exige aujourd'hui de ceux qui s'y engagent un travail continu de prise de distance avec les émotions provoquées par les incidents de la vie quotidienne à l'école, un travail d'élaboration de celles-ci et de ce qui se trame et se joue dans l'institution scolaire, dans les situations interindividuelles et groupales d'apprentissages, le rapport au savoir, les rapports entre les sexes, les relations entre pairs et entre les générations. Ce travail s'effectue en parlant régulièrement avec d'autres et avec l'aide d'un tiers externe capable de restituer utilement quelque chose des investissements et processus inconscients, individuels et collectifs, et de leurs rapports avec les événements manifestes.

Rezumat: Școala, locul unde tinerii se adună de-a lungul anilor, constituie un loc de refracție a cruzimii lor care amintește de cea a oamenilor din timpul războiului. Pentru a înțelege și poate pentru a depăși neliniștea (îngrijorarea) profundă pe care o exprimă această violență în cultură, este important să observăm una dintre ideologiile care zdruncină epoca noastră, dar și funcția sa de apărare împotriva realităților externe și interne și rezonanțele între ele. Cu cât este mai implicată și profundă în el, ca un scenariu familial și cultural unic, fantasma cunoașterii și a accesului la cunoaștere, cât și cea a incestului, - pe care scena școlii o reactivează fără știrea sa - cu atât mai mult subiectul presimte fiecare întâlnire cu celălalt ca pe o scenă de amenințare unde va fi manipulat, atacat, umilit sau distrus. Este motivul pentru care se impune ruperea brutală pentru evitarea oricărei relații. Este de asemenea motivul pentru care el este receptiv la discursul care îi permite să se relaxeze și să situeze în afara lui ceea ce îl fundamentează psihic și care este la originea eșecurilor în constituirea eu-lui, făcându-l o ființă superficială.

Cuvinte cheie : frontiere ale eu-lui ; perversiune a legăturii ; seducție narcisistă, incest ; ideologie ; fantasmă a cunoașterii.

Abstract: Schools, where they are gathered for years, constitute places of refraction of their cruelty which reminds of that of men at war. To understand and maybe overcome the deep cultural illness which this violence expresses, it is important to seize one of the current ideologies, and its function of defense against external and internal realities and the echoes between them. Because of a singular domestic and cultural scenario which mingles and confuses the fantasies concerning knowledge and access to it, and those concerning the incestuous scene - which the school scene reactivates without its knowing- the subject anticipates any meeting with others as a threatening scene where he/she will be manipulated, duped, humiliated or annihilated. That is why he/she needs to brutally cut off any relation. It is also why he/she is open to speeches which reinforce his/her projective identification, that which caused the failings in the constitution of the borders of the ego, making him be "on edge".

Keywords: Borders of the ego; perversion of the link; narcissistic seduction, incestuous; ideology; fantasy about knowledge.

Bibliographie

- Anzieu D. (1985). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod.
- Balint M. (1957). *Le médecin, son malade et la maladie*. Traduc. franç. Paris : PUF, 1960, Paris : Payot, 1988.
- Bion W. R. (1962), *Aux sources de l'expériences*. Paris : PUF, 1979.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Chasseguet-Smirgel J. (1975). *La maladie d'idéalité*. Paris : L'Harmattan, 1999.
- Couchard F. (1997). *Emprise et violence maternelle*. Paris : Dunod.
- Debarbieux E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris : ESF.
- Dubet F. (1994). La violence à l'école. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, N° 15, 1er trimestre 1994, p. 11-27.
- Freud S. (1915). Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort, *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot, 1985, p. 9-40.
- Freud S. (1920). Les mécanismes de défense contre les excitations extérieures et leur échec. La tendance à la répétition, Au-delà du principe du plaisir, *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot, 1963, p. 29-42
- Freud S. (1929). *Das unbehagen in der Kultur, Malaise dans la civilisation (culture)*. Paris : PUF.
- Godelier M., (1976). "Le sexe comme fondement ultime de l'ordre social et cosmique chez les Baruyas de nouvelle Guinée", *Sexualité et Pouvoir*. Paris : Payot, pp. 266-306.
- Green A. (1983). *Narcissisme de vie. Narcissisme de mort*. Paris : Editions de Minuit.
- Kaës R. (1987a). "Les trappes de l'institution : pacte dénégatif, passé sous silence", et colmatage du négatif " Kaës R. & al., *L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques*, Paris : Dunod, p. 32-34
- Kaës R. (1987b). La troisième différence, L'espace imaginaire des groupes, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*. Toulouse : Érès, N° 9-10, p. 15-30
- Laplanche J. (1987). Fondements : la séduction généralisée, *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*, Paris : PUF, p. 89-148.
- Meirieu P., et Guiraud M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon.
- Poissonnier D., (1998). *La pulsion de mort*. Toulouse : Érès
- Prost A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Armand Colin.
- Racamier P.-C. (1992). *Le génie des origines*. Paris : Payot.
- Selosse J. (1997). Adolescence, violence et déviance, ss la dir de J. Pain et L. Villerbu, Paris : Éditions Matrice.
- Sirota A. (1996). La violence à l'école dans l'impensé de l'autorité et de l'institution, *Vers l'Education Nouvelle*, Paris : CEMEA, N° 476, Septembre 1996, pp. 16-17.
- Sirota A. (1999). "Humilier autrui", L'école lieu de socialisation, *Revue Internationale de Psychosociologie*. Paris : Editions ESKA, numéro 12, Printemps 1999, pp. 107-120.
- Sirota A. (2000a). Attaque narcissique et sursaut héroïque en groupe, *Psychologie Clinique*. Paris : L'Harmattan, Nouvelle Série, N°8, Hiver 1999, pp. 191-201.
- Sirota A., (2000b). Jeux de mains, jeux de vilains : une initiative pour refuser le cours des choses, la violence et la loi du silence dans un collègue, *Champ psychosomatique*. Grenoble : L'Esprit du Temps, N°19, pp. 89-102.
- Sirota A. (2001). Du pervers psychosocial, portrait-type à la société perversissante, La vie morale, *Monographies de psychopathologie*. Paris : PUF, pp. 85-106.

Sirota A. (2002). À fleur de peau, *Vers l'Éducation Nouvelle*. Paris : VEN-CEMEA, N° 506, sept 2002, pp. 6-11.

Winnicott D.-W. (1951). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels, *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1969, p. 183.