

mag #28

résolument Jeunes ⇌

Réseau Socialiste des Organisations de Jeunesse

Belgique - België
P.P.
1099 BRUXELLES 1
1/1844

01

JEUNES **POUR QUOI** FAIRE ?





Édito <i>Yonnec Polet</i>	05
« Jeunes pour quoi faire » : Appel <i>Ré.S.O.-J</i>	06

	
La jeunesse, pour quoi faire ? <i>Martin Dekeyser - CePPecs</i>	08
Phobie scolaire : Une pathologie de la confrontation à l'impersonnel ? <i>Bruno Sedran - CePPecs</i>	12
Au nom de quoi évaluons-nous les élèves ? <i>Martin Dekeyser - CePPecs</i>	18
Qu'est-ce que la cyberdépendance ? <i>Jean-Marie Lacrosse - CePPecs</i>	22
Les tragédies de la rage adolescente <i>Jean-Marie Lacrosse & Martin Dekeyser - CePPecs</i>	28

YES : Une dimension « Jeunes » au syndicalisme international YES	40
La famille Faucons Rouges s'agrandit ! <i>Les Faucons Rouges</i>	42
Mon premier jour chez Tels Quels Jeunes <i>Christine Leroy</i>	44



Comité de rédaction

Rédacteur en chef
Alain Detilleux

Président
Yonnec Polet

Secrétaire générale
Despina Euthimiou

Coordinatrice de projets
Cynthia Lesenfans

Détachés pédagogiques
Fabrice Dereppe
Nejib Ben Amar

Infographie et Mise en pages
Alain Detilleux

Documentation et Communication
Michèle Thommès

Secrétariat
Marielle Delbaere

CEPPECS Jean-Marie Lacrosse
Martin Dekeyser
Bruno Sedran

Rédaction de Résolument Jeunes
Ré.S.O.-J asbl
(Réseau Socialiste des Organisations de Jeunesse)
15|3 Bd de l'Empereur - 1000 Bruxelles

T. 02 | 513 99 62
F. 02 | 502 49 47

info@reso.j.be - www.resoj.be

Retrouvez les infos et agendas de nos OJ, en temps réel : bloc-notes.resoj.be

Les propos tenus dans les textes relèvent de l'entière responsabilité de leurs auteurs.



Nous vous souhaitons une excellente rentrée !

Rentrée des classes, reprise des cours ou retour au boulot, nous espérons que cette nouvelle année académique répondra à vos attentes. Pour notre part, elles sont nombreuses.

D'abord, des attentes vis-à-vis des forces de gauche. Malgré un contexte électoral difficile, réjouissons nous du score réalisé. La gauche et les valeurs progressistes ne sont pas mortes comme certains voulaient le laisser croire ! Le constat est là : la gauche a gagné ! Cette victoire entraîne des devoirs et responsabilités vis-à-vis des citoyens qui attendent des réponses à la grave crise économique et sociale qui nous frappe. L'enjeu le plus important dans les prochains mois sera l'emploi. L'emploi des jeunes, tel qu'évoqué dans les médias et illustré par de nombreuses études sur les jeunes et le marché du travail, est particulièrement touché par la crise. Il faut se battre et garder le cap : Offrir un travail décent aux citoyens, et en particulier aux jeunes, de ce pays.

Ensuite, des attentes vis-à-vis des nouveaux gouvernement régionaux et communautaires (et le fédéral bien sur). Des enjeux importants se joueront dans les prochains mois. Plus particulièrement celui de l'emploi dans les Organisations de Jeunesse (OJ). Le secteur des Organisations de Jeunesse travaille depuis quelques mois, de manière concertée et solidaire, au développement de l'emploi dans les OJ afin de développer le déploiement efficace de ses actions. Tous nos espoirs portent sur une continuation du travail ministériel, en concertation avec le secteur, comme cela a été fait sous la législature précédente. Félicitons la nouvelle Ministre de la Jeunesse en Communauté française, Madame Évelyne Huytebroeck, pour son accession à ce nouveau portefeuille qui n'est pas des plus faciles. Espérons que le Ministre de la Jeunesse soit solidaire de notre secteur comme a pu l'être le Ministre précédent, Marc Tarabella, qui a porté des décrets audacieux et novateurs et qui a mis à contribution ses collègues de la Région wallonne pour offrir des postes de travail subventionnés à notre secteur.

Afin de porter haut et fort la voix des jeunes, le Ré.S.O.-J lance une campagne : « Jeunes pour quoi faire ? » Cette campagne vise à favoriser la réflexion de fond sur la jeunesse actuelle et à construire un outil pertinent au travers de questions, telles que : Qu'est-ce qu'un jeune dans la société aujourd'hui ? Quelles sont ses attentes et celles de la société ? Quel est son point de vue ? Que projette-t-il dans l'avenir et que lui propose la société ? Quelles responsabilités lui offre-t-on et/ou est-il prêt à prendre, en tant que citoyen ? Comment les jeunes se réalisent-ils ? Comment construisent-ils leur esprit critique, leur bien-être et leur autonomie ?

Nous y travaillerons tout au long de l'année 2010 et espérons votre participation. Nous avons besoin de vous ! Une fois présentées, nous espérons que les pouvoirs publics apporteront des propositions claires et précises aux interrogations des jeunes.

Bonne rentrée et bon travail !

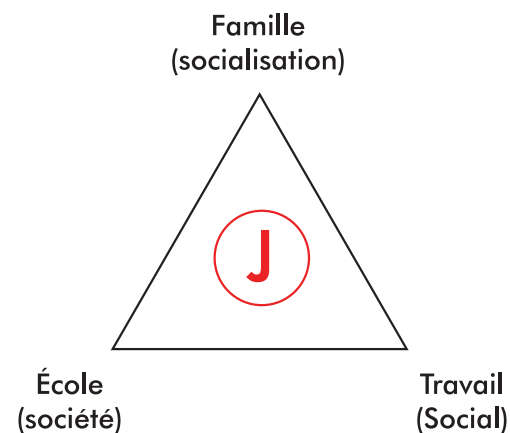
Yonnec Polet - Président
Despina Euthimiou - Secrétaire générale

09.2009

JEUNES POUR QUOI FAIRE ?

Dès le mois de septembre 2009, les jeunes de la Communauté française seront mis à contribution autour de la question à la fois ouverte et réversible : «Jeunes pour quoi faire?»

Trois grands points :



- **Famille**, comme lieu de l'apprentissage de la socialisation et de l'éducation.
- **École**, comme premier lieu de rencontre avec la société et acquisition des savoirs vers la citoyenneté.
- **Travail**, comme lieu de l'expérience sociale, d'une possible émancipation, réalisation et indépendance.

De là :

- Quant à l'insertion des jeunes dans la société, quelles sont les bases éducatives qui leur sont proposées au niveau familial primordialement (que projettent les parents pour leur enfant, même avant sa naissance?), au niveau de l'école et de la société en général?
- Que propose la société?
- Quelles sont les attentes du jeune, et en a-t-il, notamment vis-à-vis de l'école et du travail?
- Quelles responsabilités lui offre-t-on et/ou est-il

- prêt à prendre, en tant que citoyen?
- Comment les jeunes se réalisent-ils? Comment construisent-ils leur esprit critique, leur bien-être et leur autonomie?
- Etc.

Le projet «Jeunes pour quoi faire?» sera mené notamment en partenariat avec le CEPPECS (Collège Européen de Philosophie Politique de l'Éducation, de la Culture et de la Subjectivité - www.ceppecs.eu).

À partir du présent numéro, la revue «Résolument jeunes» sera également impliquée à tous les stades du projet, que ce soit comme support de réflexion ou comme caisse de résonance.

Dans le but de favoriser la réflexion de fond sur la jeunesse actuelle et de construire un outil pertinent au-delà du présent projet, il a été décidé de le développer au niveau national - préalablement à l'international - en menant un travail de fond et de réflexion sur la jeunesse actuelle (Communauté française).

Dès lors :

- vous travaillez dans le secteur associatif et de l'Éducation permanente;
- vous êtes actifs dans le secteur de la Jeunesse;
- ce projet vous intéresse et vous désirez nous rencontrer...

Contactez-nous :

Cynthia Lesenfants - Coordinatrice de projets
projets@reso.be
 02|502 35 02

ou

Alain Detilleux - Rédacteur en chef
edition@reso.be





La jeunesse, pour quoi faire ?

Au nom de la morale, nous tenons un discours ambivalent sur les jeunes. D'un côté, nous leur reprochons leurs incivilités, leur violence ou la paresse dans laquelle ils se complaisent. De l'autre, nous célébrons à travers eux une jeunesse idéalisée, généreuse, solidaire et pacifique. Plutôt que de poursuivre dans cette voie sans issue, n'est-il pas temps de se demander à quoi correspond leur situation objective au sein de la vie et d'interroger sa finalité tant pour les jeunes que pour la société ?

La jeunesse, en tant qu'incarnation du changement et du progrès, a triomphé. Elle est devenue l'horizon régulateur de tous les individus. Au moteur de nos sociétés, la dynamique « jeune » s'y applique de part en part. Elle ne connaît de limites à son emprise que celles que nos sociétés, et les individus qui les composent, se donnent pour changer le monde, mais aussi se changer eux-mêmes. Poser la question de la finalité de la jeunesse, c'est donc, en définitive, se demander quel monde, quelle société, quelle vie à venir l'on souhaite, certes, mais d'abord, quel monde, quelle société, quelle vie déjà là l'on souhaite transformer.

La limite à l'élaboration des mondes à venir possibles réside dans le monde déjà là et le niveau de maîtrise que l'on a de celui-ci. Or, sur ce plan, nous ne sommes pas tous sur un pied d'égalité. En effet, un nouveau venu, s'il fait partie, dès sa naissance, voire pour certains même avant, du monde physique, n'est pas d'emblée dans la société, dans le monde humain social-historique. Il ne peut y entrer que via le processus psychique d'individuation, c'est-à-dire d'inscription au point de vue du social, processus qui ne peut se réaliser que dans le cadre d'une éducation, c'est-à-dire la médiation et l'identification à ceux qui font déjà partie de la société, l'y accueillent, l'y prennent en charge et lui transmettent leur maîtrise de celle-ci.

L'enfant n'est pas un être suffisamment individué pour être qualifié de personne. Il n'est pas capable de se placer au point de vue du social et de s'inscrire au sein du cadre relationnel qu'il dessine. Il ne fait pas partie du monde déjà là et c'est pour cette raison que sa prise transformatrice sur celui-ci est nulle, au mieux marginale. Ce sont ses éducateurs, ceux qui sont responsables de

lui, qui exercent cette prise pour lui, par procuration, sur la société. Ainsi, l'accès et la maîtrise du monde humain, auxquels le nouveau venu peut prétendre un jour, dépendent de ceux qui l'ont éduqué, qui l'ont pris en charge et auxquels il s'est identifié. Conséquemment, la condition de l'accès du nouveau venu à la jeunesse comme au monde humain social-historique est son éducation. En attendant, il n'a pas les moyens d'incarner la dynamique jeune ni d'entrer dans le monde humain.

Si le problème de la finalité de la jeunesse se pose avec tant d'acuité aux jeunes comme à l'ensemble des individus, si nous avons de plus en plus de difficultés à élaborer des mondes à venir possibles, c'est le signe d'un manque d'accès et de maîtrise du monde humain donc d'un dysfonctionnement au niveau de l'éducation.

Les premiers éducateurs, l'entourage parental et familial, considèrent de plus en plus que leur rôle consiste non pas à médier les effets de l'extérieur, le monde humain social-historique ou la sphère publique, sur le nouveau venu, mais à l'en protéger et à les lui épargner afin de préserver son libre épanouissement à l'intérieur de la sphère privée de la famille. C'est au sein de la réalité intime qu'ils l'accueillent et le prennent en charge et ce sont ses valeurs qu'ils lui transmettent et dont ils lui confèrent la maîtrise. Durant ces premiers moments, l'enfant va s'habituer peu à peu à un rapport au réel réduit à son environnement physique (en ce compris les médias qui se caractérisent par la succession d'images de conception photographique, donc d'empreintes) et intime, dépourvu de toute dimension sociale-historique dont l'entourage familial refuse d'être le relais.

C'est au sein de l'école que va véritablement débiter l'éducation du nouveau venu, c'est-à-dire qu'il va y entrer pour la première fois en contact avec la société par l'entremise de personnes qui en font déjà partie comme les membres de sa famille, mais qui, contrairement à eux, l'y accueillent, l'incarnent et la lui transmettent. Le fait qu'il ait avant cela passé plusieurs années à l'abri du cocon familial et se soit habitué à vivre dans un cadre relationnel strictement personnalisé renforce évidemment considérablement la difficulté de l'accès à l'école qui, en tant qu'institution, est nécessairement le lieu de relations impersonnelles.

D'autres facteurs contribuent à rendre l'éducation, sinon impossible, du moins de plus en plus difficile. Habitué à la médiation familiale et intime de l'accès au monde, l'enfant ne parvient pas à comprendre la finalité de la médiation scolaire et sociale. Mais s'il ne comprend pas le rôle de ses professeurs, comment

pourrait-il leur reconnaître une quelconque autorité et s'y identifier ? D'autant que de plus en plus de parents participent de cette méconnaissance et renforcent la méfiance du nouveau venu à l'égard de l'institution et de ses représentants. Le personnel éducatif n'est pas exempt, lui non plus, de tout reproche, écartelé de plus en plus entre une tendance à la personnalisation de l'enseignement (mythe de l'expression spontanée) et une autre à la rigidification des contenus transmis, dessinant un monde humain réduit à un modèle logique mathématico-scientifique.

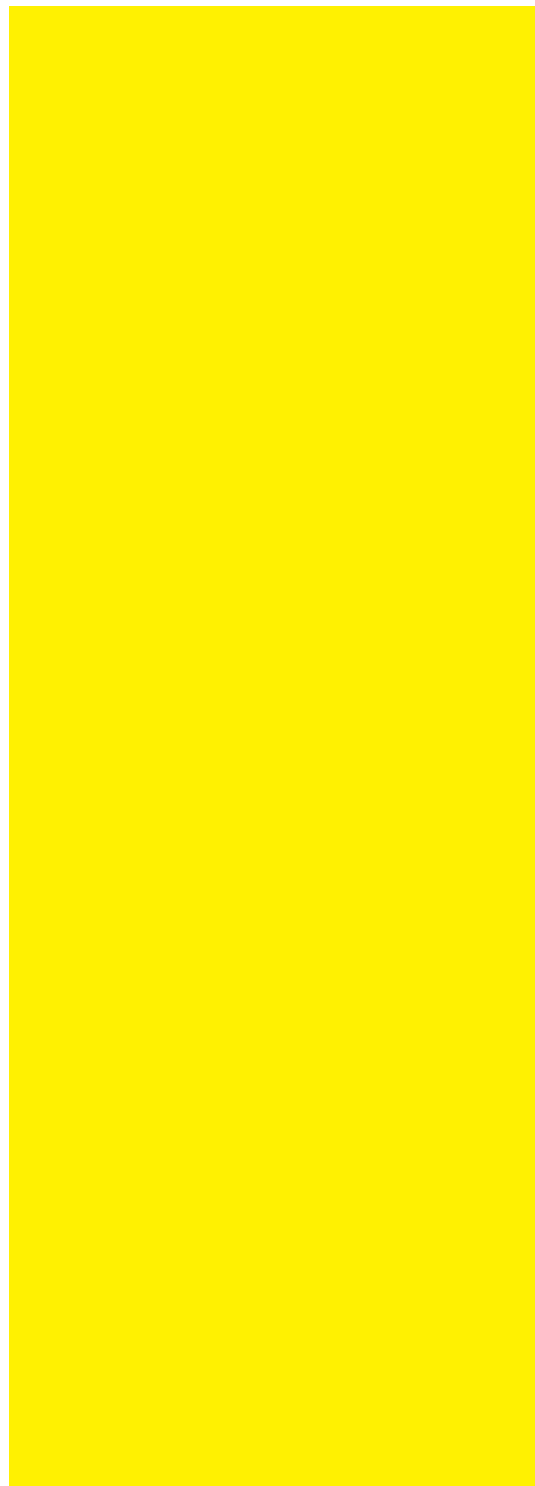
Les jeunes en ressortent avec l'impression renforcée que la société ou sphère publique est une machine impersonnelle dont le principe de fonctionnement échappe à tout le monde, mais au sein de laquelle chacun se bat pour en tirer le plus grand profit personnel, à l'inverse de la sphère intime, lieu de l'épanouissement individuel. On comprend alors que l'accès à la dimension sociale-historique du monde leur paraisse plus contraignant que libérateur et qu'ils préfèrent se rabattre sur les libertés privées, mais aussi qu'ils refusent d'intérioriser des savoirs à libre disposition sur Internet ou via leurs pairs, moyens de maîtrise de la sphère publique dont ils ne perçoivent que l'intérêt privé qu'ils peuvent en tirer.

Les jeunes savent ce qu'ils veulent faire de leur jeunesse. Mais leurs aspirations ne sont pas celles que nous croyons. S'ils n'espèrent pas changer le monde, c'est parce qu'ils n'en conçoivent pas la possibilité. En revanche, s'ils souhaitent améliorer leur vie intime, ce n'est pas par égoïsme, mais bien parce qu'il leur semble que c'est là le seul espace où peut s'exercer leur liberté.

Cette tendance ne change pas nécessairement à mesure que l'individu « jeune » prend de l'âge et bien que sa confrontation à la réalité sociale gagne en amplitude. Certes arrive un jour où il n'est plus possible de reporter à demain l'entrée en société qui se confond le plus souvent avec celle dans le marché du travail. Mais commence alors une traversée du désert, de plus en plus longue pour de plus en plus de gens, déchirés entre leur vie intime qu'ils célèbrent et leur vie publique qu'ils conspuent. Difficile en effet de supporter le sacrifice de l'essentiel de son temps à une activité qui paraît aussi aliénante. Certains y voient avant tout un moyen d'en tirer le maximum de profit et s'orientent vers les activités les plus lucratives en espérant, au moyen de l'argent, se libérer au plus vite de cet esclavage moderne. Mais l'écrasante majorité est condamnée aux activités compensatoires, activités qui font de plus en plus l'objet d'un travail, et mord sur sa chique en attendant la retraite, synonyme de libération. N'est-elle pas en effet la consécration de la vie puisqu'elle représente l'âge par excellence où

l'on dispose du maximum de temps libre et de moyens pour réaliser ses aspirations les plus personnelles ?

Martin Dekeyser
Sociologue et enseignant





Phobie scolaire : Une pathologie de la confrontation à l'impersonnel ?

Dans une société comme la nôtre, où l'éducation revêt une importance primordiale, la phobie scolaire se présente à nous comme une véritable interrogation. Il y a eu de tous temps l'école buissonnière, les adolescents n'aimant pas l'école, etc., mais aujourd'hui c'est autre chose : de nombreuses institutions psychosociales ou d'Aide à la jeunesse sont constamment aux prises avec des enfants souffrant de leur rapport à l'école. Les intervenants sont dans une profonde perplexité quant à la manière d'aborder ce type de situation. Les familles de ces enfants sont demandeuses d'un soutien éducatif et psychologique, mais en même temps semblent vouloir se détacher de toute institution. En ce qui concerne les solutions, de nombreuses familles vantent le succès de l'enseignement individualisé ou de l'enseignement à domicile contrôlé par un décret de la Communauté française de Belgique. Dans les lignes qui suivent, je vais tenter de proposer quelques bribes d'analyse de la phobie scolaire pour comprendre ce qui se joue à travers les attentes des parents et l'angoisse des enfants. Afin de donner plus de chair aux observations réalisées, j'assortirai l'analyse de quelques cas cliniques.

L'enfant présentant une phobie scolaire et sa famille

La caractéristique principale de la phobie scolaire est que l'angoisse vécue par l'enfant est liée à l'école. Elle survient soit lors du départ soit une fois l'enfant installé en classe. L'anxiété ressentie progresse en intensité. Elle peut s'étendre à l'ensemble des cours ou se déclencher sur le trajet de l'école. Lorsque les parents forcent l'enfant, celui-ci s'exprime par des cris, de l'agressivité, des fugues ou encore des menaces...

Ainsi pour Tom, les problèmes ont émergé en maternelle, à l'âge de 5 ans, avec de légères crises d'angoisse à la maison. Il a aujourd'hui 14 ans, mais ce n'est qu'à partir de la 4^e primaire que Tom n'a plus voulu sortir de la maison car il avait peur qu'il arrive quelque chose à son frère ou à sa mère. En effet, l'aîné a une maladie orpheline et un soir, Tom a sauvé la vie de

son frère. Jusqu'à 8 ans, il dormait avec son frère sans le dire à ses parents. Il pensait que c'était sa responsabilité de veiller sur lui. Il ne dormait presque pas la nuit car il surveillait le respirateur.

À 8 ans, il a commencé à s'automutiler et à parler de suicide. De plus, lorsqu'il sortait de la maison, il devenait subitement violent. C'est suite à cela que les parents ont emmené Tom chez une première thérapeute. Celle-ci a réalisé une série de tests du QI (le WISC — Wechsler Intelligence Scale for Children — Échelle de Wechsler pour enfants et adolescents de 6 ans à 16 ans 11 mois) et a diagnostiqué un haut potentiel. Suite à cela, Tom a eu un parcours scolaire en dents de scie, alternant, maison et école. De plus, il a pris ses distances avec ses amis de primaire car il les trouvait stupides.

Vers 12 ans, il a fait un court séjour au centre de l'hôpital des enfants à Bruxelles à cause d'une crise violente et d'un chantage à ses parents : « Si tu téléphones au CTHA (centre thérapeutique pour adolescents, ndlr), je me tue ! Je me tire une balle ! »

Après ce séjour, il est rentré en première secondaire. Tout s'est bien déroulé jusqu'au week-end suivant la rentrée scolaire. Ensuite les crises de phobie ont commencé et Tom n'a plus voulu retourner à l'école. À partir de ce moment, jusqu'au mois d'octobre, il n'ira plus à l'école qu'une à deux fois par semaine et sera suivi par un pédopsychiatre. Les trajets vers l'école sont systématiquement épiques et remplis de menaces, de cris, de pleurs.

Lorsque l'enfant arrive à se laisser convaincre par les parents et se retrouve tout de même en classe, la crise d'angoisse et le besoin d'évitement se dévoilent à l'occasion d'une altercation, même inconséquente, entre l'enfant et un autre élève ou un enseignant. L'enfant ne manquera jamais de donner des raisons à ses angoisses et celles-ci porteront avant tout sur l'incompétence des enseignants, la crainte des examens, un désintérêt à l'égard des connaissances scolaires, une angoisse causée par la fréquentation des autres enfants à travers le sentiment d'être le bouc émissaire ou de ne pas être compris par les autres.

En classe, Tom attire la réprimande des autres élèves et lorsqu'une remarque est faite à un autre que lui, il la prend à son compte. À la maison, il se plaît bien et aime suivre les cours particuliers. Même s'il a des difficultés à se concentrer, il apprend la matière d'une semaine en deux heures. Mais si le professeur

qui vient à domicile ne lui convient pas, il demande d'en changer et les parents s'exécutent. Les parents font de même en ce qui concerne les thérapeutes ou les institutions ; dès que ceux-ci semblent ne pas faire avancer les choses, ils préfèrent changer.

Suite aux nombreuses crises, l'enfant va progressivement se retirer des activités de groupe et s'isoler. Il va, dans le même mouvement, se rapprocher de sa mère de façon ambivalente et s'enfermer dans le cocon familial. Il devient également beaucoup plus exigeant, susceptible, agressif, parfois un véritable « tyran ». De nombreuses crises de colère et de rage prendront la mère pour cible. Tant les familles que les psychologues posent le constat que les enfants phobiques ont des comportements tyranniques et réalisent une forme d'emprise sur la vie familiale ou exercent une autorité sur un parent. Ce terme d'« enfant tyran » est d'ailleurs de plus en plus repris dans la littérature dans laquelle on met généralement en avant le défaut d'autorité dont fait preuve la famille. De « roi » à « tyran », il semblerait que l'enfant n'ait fait qu'un pas. Mais ce terme de tyran, avec ce qu'il renvoie de pouvoir absolu de la part du roi sur ses sujets, masque les dynamiques relationnelles en jeu dans la famille. Si l'enfant a ce type de comportement, c'est parce qu'un autre principe d'autorité le rend possible. L'autorité est donc bien présente, mais s'effectue au nom de l'épanouissement personnel et des droits de l'enfant. Le principe qui fait autorité au sein de la famille est que l'enfant est en tout point l'égal des parents. Il est un individu à part entière qui ne doit souffrir aucune limitation à son épanouissement personnel. On peut également observer que tous les enfants conservent un lien virtuel avec les autres par l'entremise de messageries instantanées (MSN, etc.) ou en participant à des jeux massivement multi-joueurs en ligne. Ces deux points nous amènent au constat d'un véritable trouble du rapport à l'autre. Il y a à la fois une forme de peur des autres et un éloignement progressif des personnes qui ne reconnaissent pas la singularité de l'enfant. Ces enfants souffrent d'une véritable angoisse de se retrouver anonyme parmi d'autres.

Jean est un adolescent de 16 ans qui ne va plus régulièrement à l'école depuis l'âge de 12 ans. Il confie que s'il dort la journée c'est parce qu'il passe de nombreuses heures devant son ordinateur sur un jeu vidéo multi-joueurs en ligne : World of Warcraft. Il avoue une véritable passion pour ce jeu auquel il peut parfois jouer jusqu'à sept heures d'affilée. Si, dans le cadre d'autres discussions, il se présentait

comme renfermé, lorsqu'on évoque l'univers du jeu il s'éveille et ne tarit pas de paroles à propos des règles, des quêtes, des monstres, du troc, en bref de l'univers fictionnel qui sert de base au jeu.

Si sa vie réelle semble pauvre pour un regard extérieur, il avoue être très discipliné quant aux règles et aux horaires du jeu. Il fait partie d'un collectif virtuel dans lequel il a une place définie. Son personnage, qu'il a mis de longues heures à créer, est une femme druide, une « elfe de la nuit ». Il a peu d'amis dans le monde réel, mais il précise qu'il en a 102 dans le cadre du jeu, mais n'en n'a rencontré réellement que 5 car « les gens dans le jeu sont plus sympas que les gens à l'extérieur ». Il participe à de nombreuses quêtes avec des règles bien définies et dans lesquelles il a une place tout aussi définie par les qualités de son personnage : il doit soigner les blessés pendant les combats. Il ne manque aucun rendez-vous dans le jeu car il ne peut pas abandonner ses coéquipiers.

Lorsqu'il n'y a pas de quête, Jean se balade dans le monde virtuel du jeu et tente de gagner des pouvoirs ou de l'argent pour s'acheter des potions ou des objets divers. Il parle d'une véritable vie sociale où la place de son personnage est reconnue par d'autres joueurs. Il avoue qu'il ne peut pas se passer du jeu, car la vie virtuelle se déroulerait sans lui. Il perdrait alors sa place qu'il a mis tant de temps à construire. En effet, il est au niveau 47 sur 60 ce qui représente de nombreuses heures de jeu.

L'inscription dans ces mondes virtuels définit une forme d'existence par procuration. Ces enfants vivent une existence hors de leur propre existence à travers un ensemble de situations fictionnelles. Ils peuvent se projeter dans l'ensemble de ces espaces virtuels parce que ces espaces ne viennent en aucun cas imposer de contraintes. Il n'y a dans ces espaces aucune contrainte dans le rapport aux autres par le fait de pouvoir à tout moment se séparer des autres, mais surtout il n'y a aucune contrainte qui vient définir l'identité. En effet, ils peuvent se définir entièrement par la construction d'une identité virtuelle, que ce soit par le choix de

ce que nous appellerons un nom de scène comme par exemple le choix d'un avatar (petite_loveuse@xxx.com, blackangel...) ou par la construction d'un personnage fictif (troll, elfe, magicien...) dont ils peuvent choisir l'ensemble des caractéristiques (force, agilité...).

Un déni d'éducation

Nous pouvons tirer le constat que, dans les familles observées, la scolarité n'est plus vue comme le moyen d'une indépendance au futur, mais bien d'un épanouissement individuel au présent. Nous pouvons donc dire qu'il y a un déni d'éducation au sens d'un déni d'inscription dans le monde. En effet, les parents s'attachent avant tout au bien-être immédiat de leur enfant et abandonnent quasi intégralement le projet d'émancipation de l'enfant. L'enfant est dès lors à éduquer pour devenir lui-même indépendamment d'une culture qui le précède et le dépasse.

Force est de constater que ce centrage sur l'épanouissement de l'enfant renvoie directement au statut du savoir dans notre société. Le savoir n'est plus ce qui est à soi, qui nous modèle de l'intérieur, il est ce qui est hors de soi. Si l'idéal d'émancipation individuel se présentait à une époque sous la forme d'une acquisition des savoirs par et à travers l'individu, dorénavant il faut les laisser à l'extérieur en fournissant aux individus les moyens d'y accéder par eux-mêmes. Il n'y a donc plus d'obligation à se soumettre à une extériorité quelconque. Lors du passage à l'école, le choc en est d'autant plus important car l'enfant se confronte aux règles de la vie collective, mais aussi à l'univers des normes à la base de tout apprentissage.

Si l'enfant doit être éduqué c'est tout d'abord parce qu'il vit dans une culture. Il ne peut y avoir une entrée dans la vie que par la confrontation à une *précédence* qu'il faut intégrer. Cette intégration se fait à travers le rapport aux autres dont on dépend car ces derniers sont en position de savoir ce qu'on ignore. Mais il n'y a pas que ce niveau. L'enfant doit être éduqué également afin qu'il puisse apprendre à se gouverner lui-même et régler ses rapports aux autres en fonction d'une loi commune.

C'est ce principe qui a fait prévaloir l'idée républicaine selon laquelle l'enseignement doit se réaliser dans une institution qui n'a pas de rapport avec le privé de la famille. La particularité de l'institution scolaire est d'être à la fois institutionnelle et personnelle. Elle n'engage pas l'intimité des personnes, mais la présence relationnelle. Elle se déroule en groupe non seulement en vue d'une socialisation, mais aussi parce que l'anonymat du groupe et de l'institution offre la possibilité d'une acquisition personnelle. L'apprentissage relève donc d'une dialectique entre une mobilisation individuelle et une insertion dans un collectif. Il est nécessaire d'y être en tant que soi particulier, tout en conservant une identification aux autres.

Ceci peut de prime abord paraître surprenant, mais le déni qu'opèrent les parents vis-à-vis de l'institution scolaire doit être mis en rapport notamment avec le phénomène d'allongement de la vie à travers l'amélioration des conditions d'existence. En effet, entre 1900 et 2000 les individus ont gagné trente ans d'espérance de vie à la naissance. Cet allongement de la vie des individus suppose de s'armer d'un ensemble de ressources et de moyens en vue de traverser cette vie longue, mais dont le contenu est indéfinissable. Il y a donc une obligation de se projeter dans un avenir dont on ne peut d'aucune manière définir ce dont il sera fait. Dans ce cadre, il devient difficile de définir les moyens susceptibles de permettre d'affronter des situations hypothétiques. L'objectif n'est plus de préparer l'enfant à s'inscrire dans un ensemble dont les règles sont extérieures, mais à se préparer dès l'enfance à se déterminer soi-même.

La requête éducative des parents d'enfants souffrant d'une phobie scolaire prend un nouveau sens. Ce qui est attendu de l'école, ce n'est plus de permettre l'inscription dans un collectif, mais bien de procurer à l'enfant la possibilité de devenir individu par lui-même. Face à l'individu, tout savoir impersonnel devient inadéquat. Les parents ont l'intime sentiment que l'institution scolaire ne s'intéresse aucunement à l'individualité de leur enfant. C'est pourquoi l'enseignement individualisé et à domicile apporte tant de réconfort aux parents. Comme nous le confie un père : « À l'école et jusqu'à maintenant, c'est un travail fort répétitif, sans beaucoup de sens donné, expliqué, sans construction de projet. Ce n'est pas quelque chose qu'elle peut construire, c'est quelque chose qu'elle doit subir. À la, maison, c'est tout à fait autre chose, elle trouve des choses à découvrir pour elle-même, elle s'engage toujours dans des projets. », car, comme le précise l'enfant : « On n'apprend pas à l'école, à l'école on fait des feuilles ».

Cet enseignement individualisé met effectivement

les enfants dans une démarche d’«apprendre à apprendre». L’enfant passe au centre d’un processus d’apprentissage dans lequel la méthode, qui vise à ce qu’il s’approprie par lui-même un savoir qui l’intéresse, prime sur le contenu, qui ne peut par définition qu’être impersonnel. C’est pourquoi, il ne faut pas s’étonner d’entendre une maman nous dire : «Une école idéale, ce serait une école pour chaque enfant».

L’intime, rempart à l’impersonnel

Le rapport à l’enfant, qu’entretiennent les familles dont nous parlons, doit être compris à travers une transformation sociale du désir d’enfant¹. Il est issu du désir privé d’une famille désinstitutionnalisée où la venue de l’enfant est vécue comme étant une expérience individuelle. Cet enfant du désir n’est plus issu de la contrainte de perpétuation de la société, il est le produit d’un choix individuel et privé orienté explicitement vers la naissance d’un nouvel individu. Cet enfant n’est dès lors attendu que pour lui-même, ce qui lui confère d’emblée une individualité singulière. Cette individualité, donnée d’emblée, l’inscrit automatiquement dans un ensemble de relations intersubjectives et affectives.

La mère de Jean pense qu’elle ne pourra jamais donner assez d’amour à son enfant. Lorsque ce dernier, en pleurs ou en colère, la regarde, elle ne se sent pas la force de résister et donc ne le force pas à aller à l’école. Pourtant, elle est consciente qu’une mère doit avoir de l’autorité. D’un côté elle se sent fatiguée de la dépendance de son enfant, mais d’un autre, lorsque Jean essaie de s’affirmer, elle ressent cela comme un affront à son autorité.

Dans cette perspective, on comprend mieux que le soutien de la famille à l’enfant se paie d’une difficulté quasi insurmontable d’accepter la règle de la vie sociale qui est l’impersonnalité. L’incessante demande de reconnaissance de la singularité de l’enfant ne peut qu’alimenter le problème car la vie sociale est fondée sur l’indifférence vis-à-vis de ce que nous sommes en particulier. La famille, en mettant en avant cette reconnaissance de la singularité de l’enfant, ne peut donc se positionner que comme un rempart vis-à-vis de l’impersonnalité des relations sociales et, dans ce cadre, l’école est le premier endroit où l’enfant fait l’expérience de cette impersonnalité.

1 | Lire à ce propos l’article de Marcel Gauchet, *L’enfant du désir* in Le Débat, 132, pp. 98-121

Sur ce plan, l’angoisse vécue par Jean est une nouvelle fois très parlante :

Il ne désire plus retourner dans une classe car il pense que toutes les remarques lui sont adressées. Pourtant, il ne s’est fait frapper par d’autres élèves qu’une seule fois et sans grande incidence. La vie à l’école est pour lui un calvaire car personne, ni dans les élèves ni dans le corps enseignant, ne s’intéresse vraiment à lui ou à ses hobbies. L’ensemble des matières lui semble sans intérêt car il ne voit pas ce qu’il pourrait en faire dans sa vie de tous les jours. En somme, sa vision de l’école se résume à ceci : c’est un lieu où l’on raconte des histoires sans intérêt aux élèves. De manière générale, il aimerait pouvoir refaire sa vie : «je me demande pourquoi j’existe», «je sers à rien».

Pour les familles d’enfants souffrant de phobie scolaire, l’école ou toute autre institution ne doit en aucun cas venir jeter le trouble dans la sphère familiale et doit principalement veiller au bien-être présent de l’enfant. Ces familles mettent en avant le fait qu’elles sont le lieu privilégié des relations affectives et interpersonnelles tout en faisant rempart contre la vie sociale. Dans ces conditions, la reconnaissance prématurée de la singularité contraint l’enfant à ne pouvoir s’accomplir qu’au sein de la famille et à travers le regard du parent. Les enfants sont dès lors dépendants de ce désir qui les a fait venir au monde. Dépendance qu’ils ne manquent pas de contester en orientant leur agressivité vers les parents, mais aussi, et surtout, contre eux-mêmes. Étant dans la difficulté d’inscrire en eux un rapport à l’autre, ces enfants n’ont aucun autre levier qu’eux-mêmes. Ces moments de crise sont souvent perçus par les parents comme un manque de reconnaissance et d’attention tant de leur part que de celle de l’entourage. La phobie scolaire prend dans ce cadre toute sa signification. Les enfants de ces familles vivent l’angoisse de se retrouver anonymes au sein d’une institution qui ne les reconnaît pas pour ce qu’ils sont. Ils ne peuvent dès lors se sentir eux-mêmes qu’au sein d’une famille qui veille à l’expression de leur singularité ou, dans certaines tentatives, en se créant une identité dans des mondes virtuels. Ces

enfants souffrent de ne pas avoir acquis par l’intermédiaire de leurs parents la présence et la distance que suppose toute relation sociale, et en même temps de l’angoisse de devoir s’inscrire dans un monde qui ne les a pas attendus et qui leur est indifférent. Il me semble donc important, en conclusion, de signifier à nouveau aux parents que l’enfant ne leur appartient pas totalement. Il est, dès l’enfance, un membre à part entière de la société, mais un membre dont l’appartenance ne peut s’exercer que par la médiation de la fonction parentale et, dès l’adolescence, un candidat à l’entrée dans cette société.

Bruno Sedran
Assistant social
Travail dans l’Aide à la jeunesse.
Termine un master en Sciences de l’éducation

Bibliographie

Birraux, A., *Éloge de la phobie*, Paris, PUF, 1994.

Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D., *Conditions de l’éducation*, Paris, Stock, 2008.

Gauchet, M., *L’enfant du désir* in Le Débat, 132, 2004, pp. 98-121.

Gauchet, M., *L’impossible entrée dans la vie*. Bruxelles, www.yapaka.be, «Temps d’Arrêt», 2008.

Marcelli, D., *L’enfant chef de famille*. Paris, Éditions Albin Michel, Le livre de poche, 2003.

Marcelli, D., Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie*. Issy-les-Moulineaux, Masson, «Les âges de la vie», 2007.



Au nom de quoi évaluons-nous les élèves ?

Les professeurs sont confrontés à un nombre croissant d'élèves qui paraissent ne pas avoir leur place dans la classe. Ne disposant pas des prérequis nécessaires aux nouveaux apprentissages, ceux-ci décrochent rapidement et nécessitent un encadrement spécifique destiné à leur faire rattraper leur retard. D'année en année, les enseignants sont ainsi contraints à consacrer de plus en plus de temps à revoir une matière mal assimilée, à travailler des compétences qui auraient dû être suffisamment intégrées auparavant. L'objectif de suivre tout le programme devient alors un parcours du combattant. Certains abandonnent, reportant le problème sur le collègue suivant, d'autres luttent tant bien que mal, risquant parfois d'être convoqués par leur direction pour se voir reprocher, suite aux plaintes d'une partie de leurs élèves, de ne pas se mettre à leur niveau.

L'institution scolaire apparaît bel et bien divisée quant à la question de l'évaluation des élèves, certains estimant que l'on place la barre de plus en plus bas, d'autres un peu voire beaucoup trop haut. C'est lors des conseils de classe que ces divergences apparaissent avec le plus d'acuité. La multiplication des professeurs différents, le manque de temps et de coordination du fait de l'absence d'une personne prenant en charge l'ensemble ne font que renforcer le problème. Peu importe que certains se taisent ou que d'autres prennent la parole, tous ne peuvent que constater l'absence de critères communs d'évaluation. Sitôt qu'un professeur aurait la malencontreuse idée d'entamer une discussion sur le sujet, il se verrait rapidement répondre que le conseil de classe n'est pas le lieu propice à cet effet. Le plus souvent, les interventions se limitent à des considérations moralisatrices ou à de la psychologie de bazar, quand elles ne consistent pas, malheureusement, à défendre son pré carré. Enfin, le fait de considérer isolément chaque élève, rendant caduque toute comparaison avec ses pairs aussi bien qu'avec les différents ensembles auxquels le rapporter, achève de rendre l'entreprise d'évaluation ingérable.

En guise de réponse à cette crise de l'évaluation imputable, selon eux, à la résistance d'un modèle ancien rigide, incapable de tenir compte de la diversité et de

la spécificité des élèves, les pédagogues en appellent à un nouveau modèle commun d'évaluation qui permettrait de saisir l'individu dans sa singularité. Je voudrais montrer, au contraire, que l'individualisation de l'évaluation via la notion de compétence est un symptôme de la crise de l'évaluation, qu'elle accentue plutôt qu'elle ne la résout. Outre ses effets de désorganisation et de paralysie sur les évaluateurs que j'ai déjà rapidement évoqués, elle emporte avec elle une transformation du cadre au nom duquel on évalue les élèves, transformation qui, en absolutisant la rationalité mathématico-scientifique, aboutit à une conception asociale et anhistorique de l'exercice de la pensée, la privant ainsi de la majeure partie de la réalité objective à laquelle elle est censée s'appliquer.

Les tenants des compétences soutiennent qu'enseigner revient, dans toutes les matières, à donner aux élèves les moyens de trouver une solution (ou un nombre limité de solutions) aux problèmes qui leur sont posés sous la forme de questions les impliquant, au sein d'une situation à résoudre. Rappelons qu'en mathématique, un problème est soit une question où l'on indique le résultat que l'on veut obtenir et où l'on demande les moyens d'y parvenir, soit une question où l'on indique les moyens et l'on demande le résultat. Résoudre un problème, c'est le décomposer en les éléments qui le constituent, c'est-à-dire, soit donner les moyens de cette décomposition (la procédure de résolution) à partir de l'application de ceux-ci (la solution), soit donner le résultat de cette décomposition à partir des moyens de celle-ci qu'il n'y a plus ensuite qu'à appliquer. Être compétent, c'est résoudre un problème en ce double sens de connaître à la fois sa procédure de résolution et d'être capable de l'appliquer pour trouver la solution.

Il s'agit de réfléchir dans un monde où le problème, la solution et la procédure de résolution sont déterminables *a priori*. Autrement dit, il s'agit de raisonner au sein d'un monde fini et transparent, connaissable car décomposable de part en part en éléments ultimes, au sein duquel chaque élément n'a qu'un nombre limité et défini de relations avec les autres éléments, relations dont la nature est elle-même limitée le plus souvent à la causalité. Ce monde ne correspond donc pas au monde réel. Il s'agit d'un modèle.

Les travaux conjoints du neurologue Olivier Sabouraud¹ et du linguiste Jean Gagnepain ont bien mis en lumière le fait que la pensée se fonde, en dernier recours, sur les rapports de création

1] Voir Olivier Sabouraud, *En quête d'une théorie de l'humain* et Philippe de Lara, *Du langage à l'anthropologie générale* in *Le Débat*, 140, mai-août 2006.

réci-pro-que entre deux capacités d’analyse, l’une de classification (taxinomique), qui identifie des éléments par oppositions distinctives et exclusions réci-pro-ques, l’autre de hiérarchisation, qui fonde des unités en découpant dans un ensemble et en leur attribuant une position au sein de celui-ci. Ces deux capacités s’exercent l’une sur l’autre, travaillent avec ce que l’autre lui fournit, c’est-à-dire, en dehors de tout contenu positif, de toute référence à la réalité objective. Ainsi en est-il de la modélisation mathématico-scientifique dont le fonctionnement autarcique est assuré par l’application du principe «toutes choses étant égales par ailleurs».

Pour que ces créations abstraites se concrétisent et puissent faire l’objet d’un échange et d’un partage, afin que ces formes et ces significations deviennent communes, il faut qu’elles s’inscrivent dans un cadre restreint (une langue par exemple), que s’imposent à elles la contrainte d’une convention historique déterminée collectivement, nécessairement extérieure à l’individu. Or pour ce faire, il est nécessaire non seulement que le dit individu fasse l’objet d’une éducation, mais que s’exerce à travers lui une autre capacité d’analyse, la personne, qui assure son inscription dans le social et lui permette de s’abstraire de lui-même afin d’entrer en relation avec autrui. L’exercice de cette capacité n’est pas prioritaire dans les branches mathématiques et scientifiques qui peuvent ainsi atteindre des degrés d’abstraction très élevés². En revanche, que dire des matières littéraires et des humanités au sens large qui ne peuvent faire l’impasse sur le contenu et dont une partie du travail repose sur l’interprétation, c’est-à-dire la capacité à déterminer l’ensemble ou le contexte auquel il est nécessaire de faire référence pour penser, sauf à réduire la lecture à un décodage ou l’histoire au matérialisme historique.

L’école ne peut pas se permettre de faire l’impasse sur ce travail, d’autant plus que les élèves sont en contact dès leur plus tendre enfance, via les médias notamment, avec quantité d’informations qui débordent du modèle mathématico-scientifique. Ils savent pertinemment que le monde dont on leur parle n’est pas le monde réel, mais une modélisation de celui-ci qui ne rend pas compte de quantités de choses qui font partie de la réalité et qui ne leur échappent pas complètement. Ils en déduisent rapidement que ce qui leur est enseigné correspond à un savoir circonscrit car produit par un modèle qui simplifie la réalité et ne s’applique qu’à des objets

2| Quoique les professeurs de mathématique et de sciences constatent les difficultés grandissantes des élèves, tant dans l’usage des symboles conventionnels que dans la compréhension des énoncés des questions qui leur sont posées lors des évaluations.

limités.

Si nous réduisons l’éducation à la modélisation mathématico-scientifique, non seulement nous abandonnons les élèves et les laissons se débrouiller seuls lorsqu’ils ne peuvent s’empêcher de s’aventurer en dehors de l’ensemble limité auquel elle fait référence, y compris lorsqu’ils nous posent des questions durant les cours, mais aussi et surtout, notre enseignement devient dogmatique. En effet, si le «toutes choses étant égales par ailleurs» signifie en principe que la réalité qui déborde l’objet limité que l’on se donne n’est pas intégralement connue, le fait d’absolutiser le modèle revient à remettre en cause ce principe et à considérer, telle une vérité révélée, que toute la réalité est connue *a priori*. Outre que cela a pour conséquence de faire passer au second plan le problème du contenu positif auquel doit s’appliquer la pensée sous peine de délirer, l’application généralisée de ce principe provoque la dissociation des capacités d’analyse (entre autres classificatoires, hiérarchiques et sociales, précédemment citées) que l’on force à s’exercer chacune séparément. C’est ainsi que l’évaluation, via les compétences, morcelle l’exercice de la pensée en faisant l’impasse sur l’ensemble au sein duquel les inscrire, comme sur le principe de leur agencement, mais aussi exclut *a priori* toute référence à la réalité objective.

Néanmoins, il importe ici de préciser pourquoi, s’il est nécessaire de redonner toute sa place au travail de la pensée en société au sein de l’éducation, celui-ci ne peut se pratiquer qu’avec les adolescents, au niveau de l’enseignement secondaire, et non avec les enfants. En effet, ceux-ci, s’ils participent bien de la raison en ceci qu’ils mettent en œuvre précocement des facultés, dont celles que nous avons déjà relevées, qui sont en leur principe identiques à celles des adultes (et des adultes en devenir que sont les adolescents), s’en différencient très nettement si l’on considère la manière avec laquelle ils actualisent leurs capacités dans le cadre d’une interaction sociale. Les psychologues cliniciens constatent ainsi l’incapacité qu’ont les enfants de relativiser et de coordonner les différents points de vue pour les resituer et les faire valoir dans le même contexte, d’abstraire un point de

vue en fonction de contraintes précises et de situer la construction choisie par rapport au contexte dans lequel elle doit s’insérer, l’impossibilité qu’ils ont de se décentrer, de faire abstraction d’eux-mêmes³.

Ainsi, si les enfants peuvent classer et hiérarchiser, en revanche, lorsqu’ils sont confrontés à la possibilité de classements successifs, ils ne disposent pas de la forme d’abstraction leur permettant de déterminer la prépondérance de tel mode de classement sur un autre, c’est-à-dire de mettre en œuvre leurs capacités logiques à partir d’un certain point de vue nécessitant un recul sur une situation qui est sociale en son principe. De la même manière, sur le plan technique, le dessin infantile pêche par absence de mise perspective à partir de laquelle la réalisation s’ordonnerait en une réelle composition tandis que sur le plan éthique, c’est l’adhérence au point de vue de l’autre, l’absolutisation de la règle, qui traduit là encore la difficulté de l’enfant dans son rapport à autrui.

Ce qui fait ici défaut à l’enfant et qui, au contraire, caractérise l’entrée dans l’adolescence, c’est l’émergence à la personne, à la capacité dont nous avons déjà parlé d’être-en-société, d’entrer dans un rapport de réciprocité avec ses interlocuteurs, d’être responsable et autonome. L’enfant n’est pas une personne, sinon par la procuration qu’il donne à ses parents qui assument en son nom l’exercice de cette capacité. C’est pourquoi la question du contenu sur lequel sa pensée s’exerce est pour lui secondaire et qu’il se prête facilement au jeu et à l’imaginaire. Si nous avons certes connu des génies précoces dans les domaines des mathématiques (Pascal) ou de la musique (Mozart), nulle trace de tels surdoués en culottes courtes dans les sciences humaines, pour la bonne et simple raison qu’ils ne disposent pas encore de la capacité de participer pleinement de la réalité sociale. Par contre, à partir de l’âge de douze ans, il importe dans l’enseignement d’exercer l’être social auquel ont émergé les adolescents, sous peine de les infantiliser.

3| Voir Jean-Claude Quentel, *L’enfant*, De Boeck, 1993

Nous percevons mieux maintenant le formidable paradoxe évoqué au début de ce texte: au nom de l’individualisation des savoirs et des évaluations, nous débouchons sur le modèle de connaissance et d’évaluation le moins individualisable. Et nous percevons aussi ce que l’absolutisation du modèle mathématico-scientifique a de réducteur: elle traduit la volonté de l’école de se préoccuper uniquement de la méthode et de laisser aux individus les contenus objectifs dont elle ne reconnaît pas le caractère institué (c’est-à-dire déterminé collectivement) et qu’elle se refuse donc à imposer. Ce faisant, elle maintient les adolescents en dehors du monde social au moment même où ils sont en quête d’exercer la capacité d’être-en-société à laquelle ils viennent d’émerger. C’est l’inscription en société qui permet à la pensée de s’exercer sur des objets communs. *A contrario*, une conception asociale de la pensée la condamne au fonctionnement autarcique. Ainsi, la dissociation de la méthode et du contenu objectif auquel l’appliquer est sans doute l’une des raisons les plus profondes de la désaffection grandissante des élèves à l’égard des savoirs et de l’éducation en général.

Mais elle a une autre conséquence, plus grave encore. L’institution scolaire, en excluant de l’éducation et de son cadre évaluatif la référence au monde commun institué, évacue du coup la dimension institutionnelle qui lui confère l’autorité sociale au nom de laquelle elle a prétention à éduquer et évaluer les élèves et qui la légitime à leurs yeux, comme à ceux de leurs parents et de la société toute entière.

Martin Dekeyser



Qu'est-ce que la cyberdépendance ?

À plusieurs reprises ces derniers temps¹, j'ai été interviewé sur le phénomène « nouveau » que constituerait la cyberdépendance, déclinée sous plusieurs noms comme « accros d'Internet », dépendances aux jeux vidéos, etc. Un phénomène, on s'en doute, en pleine expansion qui suscite une inquiétude spécifique, celle de favoriser chez les adolescents, les passages à l'acte violents (comme ceux de Cho Seung-hui, voir « Les tragédies de la rage adolescente », page 28 de ce numéro).

À chaque fois, j'ai tenté de défendre une idée simple : si l'on veut comprendre quelque chose à la cyberdépendance, il faut d'abord se demander ce qu'il en est de la dépendance en général, le passage du général au particulier restant, nonobstant la phobie du général dont nous faisons preuve en ce moment historique assez étrange, la meilleure manière de tenter d'y voir clair. Non pas, je le précise, que la nouveauté en question, en l'occurrence Internet, serait à considérer comme un élément purement extérieur. Au contraire, la technique nouvelle change en profondeur les données du problème. On ne peut réduire ces changements à de simples modifications de l'environnement, mot fréquemment utilisé, mais qui induit une perception tronquée. En réalité, ce qui est déterminant, ce sont les changements qui interviennent dans le monde subjectif des individus et c'est à partir de cette dimension *subjective* que nous pouvons le mieux saisir la montée en puissance des addictions dans le monde contemporain, la dépendance ou l'addiction en général étant un phénomène qui relève d'abord de la subjectivité humaine.

Médicalisation, anthropologisation

Et d'abord, faut-il dire addiction ou dépendance ? Difficile de trancher. Le vieux mot de dépendance éveille aussitôt des connotations métaphysiques et politiques par son association avec la sacro-sainte volonté d'indépendance qui caractérise les hypermodernes que nous sommes. Le mot

1 | Par exemple dans La Libre.be du 05/03/2009 sous le titre « Une maladie du désir humain » et dans Espace Citoyen du 12/12/2008 « Il y a une perte du principe de réalité », dans le dossier « La violence dans les jeux vidéos ».

de dépendance lui-même amène à poser un problème philosophique profond que je me contenterai d'évoquer ici : l'indépendance juridique et politique que nous avons conquise ne nous place-t-elle pas dans une forme paradoxale de dépendance, la dépendance psychique vis-à-vis de nous-mêmes (ce que nous appelons couramment narcissisme) ? Nous pouvons être fiers d'avoir aboli l'esclavage, mais quant à l'abolition de l'esclavage vis-à-vis de nous-mêmes, nous paraissions plutôt nous en éloigner. Voilà un problème qui demanderait une réflexion sérieuse : plus nous devenons juridiquement indépendants, plus nous sommes psychiquement dépendants, non seulement vis-à-vis de nous-mêmes, mais également vis-à-vis des autres.

La francisation de l'anglais addiction ajoute, elle, une nuance intéressante : celle d'un comportement compulsif, celle donc d'un sujet activement impliqué dans ces comportements. Quoi qu'il en soit, les deux mots en sont venus peu à peu à supplanter celui de toxicomanie, lorsqu'il est apparu que les modèles de comportement liés aux substances psychotropes s'appliquaient à un domaine bien plus vaste que celles-ci. La question de savoir s'il faut ranger dans la même catégorie les toxicomanies liées à un produit particulier et les addictions comme celle qui nous concerne reste controversée et n'est tranchée clairement ni par le DSM III (qui date de 1980) ni par le DSM IV (qui date de 1994), le DSM V étant attendu pour 2011².

De notre point de vue, disons plus anthropologique, on peut constater une sorte de mouvement général s'appliquant à différents domaines de la pathologie mentale : une première phase qui correspond à la médicalisation d'un trouble mental et à l'élaboration de classifications analytiques de plus en plus spécifiques (les DSM que je viens d'évoquer s'inscrivent dans cette ligne) qui élargissent sans cesse, par cercles concentriques, le champ des troubles mentaux (ainsi, un premier cercle comprend la psychose, à laquelle viennent s'ajouter d'abord les névroses et les perversions, puis les toxicomanies, délinquances, boulimies, anorexies, etc.) Le mot toxicomanie a d'ailleurs été forgé pour rassembler une série de « manies » (à l'héroïne, à la cocaïne, à l'alcool, etc.) lorsqu'on s'est rendu compte vers la fin du XIX^e siècle que souvent, dans les cas lourds, ces « manies » s'additionnaient chez les mêmes personnes (le mot polytoxicomanes fréquemment

2 | Les DSM sont des manuels de diagnostic et de statistique des troubles mentaux, mis au point par l'Association Américaine de Psychiatrie.

utilisé aujourd’hui est en fait une tautologie). Suit, ou suivra sans doute, une deuxième phase encore mal repérée, en laquelle on pourrait voir une «anthropologisation» de la pathologie mentale qui procède à l’inverse par déspécification. Ces cercles concentriques successifs finissent, à force de s’élargir, par recouvrir une gamme de comportements de plus en plus répandus, les ressemblances qu’ils présentent avec des comportements normaux se faisant ainsi de plus en plus criants. Il devient alors évident qu’une redéfinition du normal et du pathologique s’impose. Nous sommes, me semble-t-il, au beau milieu de ce gué: le normal, selon la formule de Jean-Pierre Dupuy, contient le pathologique au double sens du mot contient. Il le retient bien sûr, mais aussi le renferme, la pathologie mentale devenant alors une question de degré et de seuil. Pour prendre un exemple, nous avons tous, à un moment où l’autre, des tendances paranoïdes sans devenir pour autant paranoïaques. Mais à l’inverse, nous devenons de plus en plus conscients que ce que nous repérons de manière spectaculaire dans les pathologies mentales, chez ceux qui ont «pété les plombs», comme nous disons familièrement, existe à l’état diffus et donc moins facilement observable dans la vie psychique ordinaire.

Ainsi, pour illustrer un peu la démarche, ce ne sont pas seulement les maladies mentales qui sont bipolaires (manie/dépression, paranoïa/schizophrénie), c’est toute notre vie psychique qui est structurée par des oppositions et des contradictions béantes et qui risque toujours de se «polariser» ou de se «cliver». Ainsi également, quant à ces troubles qu’on appelle névroses et perversions, nous savons tous ce qu’est le conflit intérieur, l’angoisse, la phobie, l’obsession, le sentiment d’impuissance ou de toute-puissance, etc. Et donc, pour en revenir à notre problème de cyberdépendance, pas besoin d’être cyberdépendant pour l’éclairer et le comprendre. La dépendance ou l’addiction ne font que révéler, en les grossissant, comme si elles étaient placées sous une puissante loupe, des propriétés de notre expérience subjective normale. Pour mieux les appréhender, nous avons donc intérêt à opérer un va-et-vient mental entre ces comportements pathologiques et notre expérience normale. En ce qui concerne les addictions, on voit assez facilement, me semble-t-il, le lien que l’on peut établir entre ces comportements et des dimensions de la subjectivité qui ont été mises en évidence depuis longtemps par la philosophie et les sciences humaines.

Maladies du désir et figures de l’altérité

Mais, avant de nous aventurer sur ce terrain, il nous faut isoler avec précision le registre de l’expérience humaine dont elles relèvent. Il y a des maladies ou des pathologies de la connaissance (ou de la cognition comme on dit aujourd’hui). Manifestement, ce n’est pas de ce registre que relèvent les addictions. Elles relèvent avant tout du registre du désir. Ce sont des maladies du désir, en entendant désir dans un sens très large et très profond, bien au-delà du sexuel: l’homme est fondamentalement un être de désir.

Qu’est-ce que la philosophie a à nous dire du désir et qui est dès lors connu depuis très longtemps? En premier lieu, qu’il y a chez l’être humain une dimension d’altérité. L’homme ne peut se satisfaire de la vie qu’il mène dans la réalité prosaïque et familière. Il n’a de cesse de vivre ailleurs, dans un autre monde. On peut même aller plus loin: l’homme préfère ce monde imaginaire au monde réel, il y trouve une jouissance infinie et il faut, selon les mots de Freud, un solide «principe de réalité» pour le ramener sur terre. Cette dimension est connue et pratiquée depuis la nuit des temps. Depuis toujours, les hommes recherchent ce que les anthropologues comme Erika Bourguignon nomment des «*altered states of consciousness*», qui, dans les sociétés traditionnelles, se concrétisent dans les phénomènes de transe et de possession, des phénomènes que l’on trouve dans pratiquement toutes les cultures.

Dans nos cultures, ce primat donné à la représentation sur la réalité n’a évidemment pas disparu. Pensons simplement au nombre d’heures quotidiennes que passent nos contemporains dans le monde imaginaire des séries télévisées, de *Dr House* à *Desperate Housewives* en passant par *Lost* et *Eleventh Hour*. Mais aussi à bien d’autres choses comme cette curieuse pratique que l’on a pu d’abord observer chez les touristes japonais, mais qui est en train de se généraliser: des touristes qui, au lieu de regarder les gens ou les paysages des pays qu’ils visitent, préfèrent les photographier ou les filmer et revivre ensuite les expériences

qu’ils ont vécues, en se repassant en boucle, seuls ou entre amis, les vidéos et les galeries de photos qu’ils ont amassées tout au long de leur périple. Et qu’est-ce que l’art contemporain, particulièrement les courants événementiels et transgressifs, sinon la tentative de faire surgir au sein même des apparences familières une autre face de la réalité?

Trois inflexions nécessaires

La prise en compte de cette dimension anthropologique dans notre réflexion sur les dépendances nous amènerait à l’infléchir dans trois directions — qui représenteraient à mon sens autant d’avantages et de gains intellectuels — que je vais essayer d’un peu détailler.

Premièrement, elle nous permettrait de trancher la question que j’évoquais tout à l’heure, concernant la définition même du champ des addictions. Pour nous, addiction ou dépendance est quasi synonyme de drogue et de drogué. C’est-à-dire que nous privilégions en fait, dans la définition, le rapport objectif avec un produit plutôt que l’expérience subjective et, comme le DSM III ou IV, nous ne savons pas très bien où placer ces addictions sans substance, qui deviennent par exemple des «addictions comportementales». Nous sommes en fait enfermés dans une définition médicale de l’addiction dont nous peinons à sortir, la référant à une population plus ou moins limitée de «drogués» ou de «toxicomanes», qu’il faut aider et soigner. Du point de vue anthropologique, les produits retrouvent clairement leur statut de moyens, des moyens subordonnés à une fin qui peut cependant être atteinte par d’autres moyens. L’héroïne produit, paraît-il, un état d’extase, mais que dire alors de l’extase que produisent les endorphines chez le coureur de fond suffisamment entraîné qui s’est enfoncé dans une forêt bien fraîche par une chaude soirée d’été. Deuxième inflexion significative. Cette perspective nous amènerait forcément à mieux prendre en compte le contexte dans lequel s’effectuent ces «prises de drogues». De nouveau, quand nous pensons «prises de drogues», au-delà de ces populations

prises en charge par la médecine et la psychiatrie, nous aurions intérêt à comprendre le contexte social à l’intérieur duquel elles s’effectuent massivement. C’est ce qu’a cherché à faire une sociologue française dans un excellent petit livre, quasi unique en son genre, «*La teuf*» de Monique Dagnau³. Dans son premier chapitre, *De la fête à la teuf*, elle souligne le peu d’intérêt des sciences sociales depuis 1950 pour le phénomène des fêtes qui est, par contre, à l’épicentre de la réflexion anthropologique. Or, les soirées déchaînées qu’elle a pris pour objet de son enquête sont loin d’être un phénomène marginal: leurs «habitues» sont en France, selon ses estimations, aux alentours de 15 % des 18-24 ans, elles occupent des plages de temps de plus en plus longues, devenant presque un mode de vie au regard duquel les activités de la semaine, comme le travail et les études, finissent par paraître insipides et insignifiantes. Enfin, les *teufeurs* sont souvent selon son expression, on pouvait s’en douter, des «experts des psychotropes et des sensations aiguës». Ceci nous amène à notre troisième observation. Il n’y a pas à proprement parler de toxicomanes ou de drogués dans les sociétés traditionnelles. La figure du toxicomane émerge au XIX^e siècle et est médicalisée au début du XX^e siècle. On pourrait prendre comme repère de cette émergence les célèbres textes de Baudelaire sur les paradis artificiels (le vin, l’opium, le haschich) dont le titre lui-même est lourd de signification. Dieu sait pourtant que la consommation d’alcool et de stupéfiants occupe dans les cultures traditionnelles une place bien avérée. Dans son «Histoire d’un voyage fait en la terre du Brésil» (1578), Jean de Léry, un pasteur calviniste que l’on peut considérer comme le premier ethnographe, raconte en détail les incroyables beuveries des Tupinamba du Brésil: «*Arrière Alemans, Flamans, Lansquenets, Suisses, et tous qui faites carhous [boire à qui mieux mieux] et profession de boire par-deçà: car comme nous-mêmes, après avoir entendu comment nos Américains s’en acquittent, confesserez que vous n’y entendez rien auprès d’eux, aussi faut-il que vous leur cédiez en cet*

3| Monique Dagnau, *La teuf. Essai sur le désordre des générations*, Seuil, janvier 2008. Voir également son article *La teuf comme utopie provisoire*, dans le dossier «Nouvelles jeunesses» publié par la revue *Le Débat*, 145, mai-août 2007. Voir également le compte-rendu qu’en a fait Hélène Lacrosse dans *Résolument jeune* (n°23) et sur le blog du CePPecs (ceppecs.blogspot.com). On peut également écouter la conférence qu’elle a donnée au CePPecs en mars 2009 (sur le site www.ceppecs.eu). Cette conférence ne sera hélas pas publiée dans la collection «Temps d’arrêt» de Yapaka (www.yapaka.be). On ne peut que le regretter tant elle jette un utile coup de projecteur sur les pratiques de ces «nouvelles jeunesses» que parents, psychologues et travailleurs sociaux s’évertuent à laisser dans l’ombre.

endroit» (p. 249).
Et en effet, « nos Américains » ont pour règle, lors de grandes cérémonies festives, de « caouiner » (boire le caouin, l'alcool de mil local) pendant des jours et des nuits jusqu'à ce que toute la production soit épuisée. Et lorsqu'ils arraisonnent un navire portugais, ils font subir le même sort, en une séance festive unique, à toute la cargaison de vin, « après avoir assommé et mangé tout l'équipage », ajoute de Léry.

Que dire de l'observation que fait Harner⁴, quatre siècles plus tard, chez les Jivaros: « Une manière beaucoup plus subtile de réprimander les enfants est de leur donner du jus de maikua (un breuvage hallucinogène). Ceci se fait surtout lorsqu'un enfant manque de respect envers son père ou met en question son savoir et son autorité (...). Donner à l'enfant cet hallucinogène puissant vise à le mettre dans un état de transe qui lui permettra de voir le monde surnaturel. Il y découvrira, dit-on, que bien des affirmations de son père sur la nature de la réalité sont exactes et il aura plus de respect pour lui (...). Nous avons affaire à une culture où un parent peut menacer un enfant d'un hallucinogène s'il se tient mal ».

Étrange conception de la discipline en effet, mais qui livre peut-être une clé essentielle de notre problème. Si la toxicomanie est introuvable dans les sociétés traditionnelles, c'est non seulement qu'elle est strictement codifiée et ritualisée, donc cadrée de part en part dans le temps et l'espace, mais que cette fuite hors de la réalité n'en est réellement pas une puisqu'elle nous projette dans le vrai monde, le monde invisible, qui commande de part en part le monde visible. Ainsi la boucle est bouclée et cette suprême victoire du « principe de plaisir » en est une également pour le « principe de réalité ». Il y a peut-être plus de réalisme qu'on ne croit dans ce parti pris de la fantasmagorie et de l'illusion qui a dominé la majeure partie de l'histoire humaine, donnant à la religion son rôle d'organisateur de l'espace social-humain et s'assurant de la sorte une institution de l'altérité⁵.

Par contraste, la formule nous fait mieux saisir la défaite du principe de réalité dans notre monde: Officiellement fondé sur le soi-disant réalisme de l'économie mondiale et du calcul économétrique, le monde — économique en particulier — où nous vivons

4| Michael Harner, *Les Jivaros*, Petite bibliothèque Payot, 2006 (édition originale 1972).
5| Sur la question de l'institution et de son éclipse dans le monde contemporain voir « Les tragédies de la rage adolescente », page 28 de ce numéro.

porte la déréalisation et la fantasmagorie à des sommets rarement atteints. Voilà sans doute où pourrait se situer le point de départ de toute réflexion sérieuse sur la montée en puissance des dépendances et des addictions à laquelle nous assistons depuis trente ans: qu'est-ce qui, dans la dite réalité, pousse tant de gens à tenter de la fuir où, lorsqu'il s'agit des jeunes, d'y entrer le plus tard possible ou mieux encore de ne pas y entrer du tout? Il faudra peut-être trouver d'autres réponses que celle, prête à l'emploi: le capitalisme, bien sûr!

Au-delà du principe de plaisir

En dépliant cette perspective anthropologique, nous avons jusqu'ici peu ou prou raisonné à l'intérieur de l'opposition freudienne principe de plaisir/principe de réalité. Et il est vrai que spontanément c'est le cadre où nous situons ces comportements, dans une économie psychique des plaisirs et des déplaisirs, comme si le principe de plaisir relevait tout entier d'une dimension pulsionnelle, venant de l'intérieur, qui se heurte un jour ou l'autre au mur extérieur que constituerait le principe de réalité. Dans cette perspective, le toxicomane quel qu'il soit serait celui qui ne parvient plus à contrôler cette quête du plaisir intense que lui procurent nos fameux « paradis artificiels » (je trouve cette expression tellement appropriée qu'elle pourrait à mon sens être élevée au rang d'un concept). Pourtant, un certain nombre de faits résistent à ce schéma somme toute assez simple. À commencer par le fait que le plaisir humain consiste aussi, pour une part importante, dans le fait de ne pas consommer ces plaisirs. L'homme est cet animal étrange qui trouve du plaisir à ne pas en prendre. Ici encore, les données anthropologiques sont massives. Toutes les cultures humaines, quels que soient les motifs qu'elles invoquent, font une place importante à l'ascèse et à l'abstinence. Ici aussi, la clé est sans doute à chercher du côté de la structure même du désir humain qui comporte toujours une exigence de distance ou d'extériorité vis-à-vis de lui-même. Désirer, pour un humain, c'est conserver une certaine maîtrise sur son désir (une maîtrise qui peut d'ailleurs donner lieu à des pathologies, elles aussi de

type addictif, comme l'anorexie qui est une sorte d'addiction à la maîtrise de l'appétit).

Ce qui se donne à voir ici, c'est une sorte de réflexivité en acte du désir qui se perd lui-même lorsqu'il se laisse emporter par son propre mouvement. C'est peut-être à partir de cette observation que l'on pourrait distinguer l'autonomie individuelle, qui est possession de soi, et la liberté individuelle, toujours menacée de dépossession où se loge une part importante de l'esclavage chez les modernes (comparé à celui des anciens pourrait-on faire dire à un nouveau Benjamin Constant). Ces questions, il faut le reconnaître, ont récemment connu de grandes avancées théoriques, notamment grâce à la théorie de la médiation et aux clarifications décisives apportées par Jean-Claude Quentel⁶ là où l'oeuvre de Freud et de ses disciples restait à mon sens ambiguë. Ce qui se précise ici, c'est que le désir humain n'est jamais étranger à la norme: la dimension normative du désir est intrinsèque et non extrinsèque comme on le pensait encore récemment. Pour le dire dans les termes freudiens, « l'angoisse est la cause du refoulement et non l'inverse »⁷.

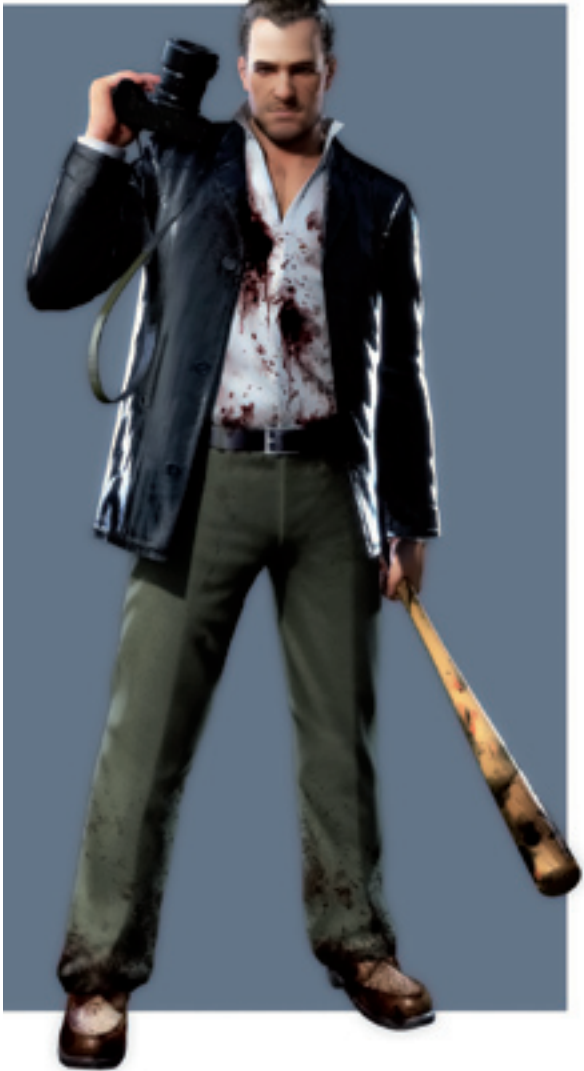
Conséquence: la souffrance qui est inmanquablement associée à l'addiction comporte deux sources et non une seule. Le (cyber ou autre) dépendant souffre certes de ce que son activité empiète de plus en plus sur ses autres activités et l'empêche d'exercer ses responsabilités familiales, professionnelles, civiques ou autres, ce que mentionnent tous les manuels de psychiatrie, qu'ils soient populaires ou savants. Mais il souffre aussi de ce sentiment paradoxal d'avoir perdu son désir et son plaisir en s'y abandonnant totalement.

Resterait pour boucler cette brève réflexion à examiner une question que je me contente d'évoquer sans l'approfondir. Elle a directement à voir avec un des textes de

6| De Jean-Claude Quentel, voir son oeuvre maîtresse, *L'enfant*, De Boeck, 1993, spécialement les pages 141 à 154, *Le rapport de l'enfant à l'éthique*. Voir également *L'enfant n'est pas une personne*, collection « Temps d'arrêt » (Yapaka) ou l'enregistrement audio de sa conférence du même nom sur le site www.ceppecs.eu
7| Jean-Claude Quentel, *L'enfant*, p.144

Freud qui m'a toujours personnellement intrigué, ne fût-ce que par son très énigmatique titre: « *Au-delà du principe de plaisir* ». Il s'agit d'un essai publié en 1920 où Freud, à la surprise de ses disciples, revient sur un certain nombre de ses conceptions antérieures et introduit notamment la fameuse pulsion de mort. On pourrait se contenter de le lire à la lumière de ce que j'ai exposé au point précédent, à savoir la place du renoncement et de l'interdit dans l'économie du désir humain. Mais une lecture attentive laisse entrevoir une autre dimension, celle précisément que la « pulsion de mort » désigne de manière à mon sens peu appropriée, une sorte d'hésitation/oscillation entre tout et rien, entre être et ne pas être, aisément déchiffable dans les pathologies addictives. À suivre donc...

Jean-Marie Lacrosse
Sociologue et philosophe
Professeur à l'ISFSC, à l'ULg et à la FOPES





Les tragédies de la rage adolescente

Quelques jours à peine après la tuerie de Virginia Tech, Jonathan Littell, Prix Goncourt et Grand Prix de l'Académie française en 2006 pour son roman *«Les Bienveillantes»*, publiait un «point de vue» dans le quotidien *Le Monde* du 22 avril 2007, sous le titre «Cho Seung-hui, ou l'écriture du cauchemar». Il y proposait de reconnaître, dans deux pièces de théâtre du tueur, disponibles sur Internet grâce à l'obligeance d'un de ses anciens condisciples, une forme de littérature. «À leur lecture, écrit Littell, nul ne pourra dire que Cho Seung-hui avait du talent ; pourtant, ces brèves pièces, maladroites et juvéniles, bien mieux que de nombreuses œuvres publiées, nous disent crûment la vérité d'une rage sans fond ; et si nous voulons bien faire nôtre la définition de la littérature que nous propose Georges Bataille, celle de textes auxquels 'sensiblement leur auteur a été contraint', alors, d'une certaine manière, nous devons reconnaître qu'il y a ici littérature, une forme de littérature : quelque chose qui se dit »¹.

Reste que, si nous pensons comme Jonathan Littell que Cho Seung-hui, avec ses moyens malhabiles, «disait beaucoup de choses en ces quelques pages» et que «avant d'acheter des armes, Cho Seung-hui a tenté d'écrire, de mettre en scène, devant ses pairs, des éléments de son désarroi»², c'est l'interprétation même de ce désarroi, tel que Littell entreprend de commencer à le définir dans ce texte, qui ne nous paraît guère convaincante. Elle nous entraîne d'emblée vers une psychologie des profondeurs où dominant un certain nombre de thèmes chers à la psychanalyse freudienne («la terreur abjecte de l'adolescent aux contours flous, terreur qui assaille le corps de toute part, qui revient comme merde, vieillesse, obésité, et hantise de la sodomie, qui est figurée sous la forme de la bouffe qui étouffe (...), de l'interdit opposé au jeu (...), d'une mère passive et violée, de l'angoisse et de l'inceste (...)). Loin de nous, bien au contraire, l'idée de dénigrer ou de

1 | Cho Seung-hui, ou l'écriture du cauchemar in *Le Monde*, 22 avril 2007

2 | D'autres personnes partagent visiblement notre avis comme en témoignent les adaptations théâtrales d'amateurs filmées et disponibles sur www.youtube.com

minimiser la contribution qu'une psychologie des profondeurs pourrait apporter au déchiffrement de ces effroyables égarements de l'esprit. Mais, outre que nous ne disposons pas ici du matériau le plus à même de nous guider vers ces zones d'apnée, la clinique individuelle du tueur, une telle plongée risque de nous faire manquer ce qui se donne à voir le plus directement, à la surface même de ces récits. Or, il est de bonne méthode, nous semble-t-il, de pratiquer une stricte économie des moyens interprétatifs en s'efforçant de coller au récit et d'en dégager la cohérence intrinsèque.

En l'occurrence, l'univers campé par ces pièces ne nous est pas totalement étranger. Cela fait maintenant une bonne dizaine d'années qu'une poignée de réalisateurs nous proposent des films traitant, à travers le prisme de la jeunesse contemporaine, de la situation d'anomie et de tension qui règne tant au sein de la famille que de l'école. Ainsi, *«Elephant»* de Gus Van Sant, pour ne prendre qu'un exemple parmi d'autres, s'essaie à brosser le portrait, certes impressionniste, des deux jeunes responsables de la tuerie de Columbine à travers l'exposé systématique de leur environnement humain, social et même naturel. Si l'on peut, à juste titre, reprocher au film de ne pas expliciter suffisamment son analyse, préférant mettre en avant la dimension d'étrangeté et d'incompréhensibilité de l'acte fou, dont il cherche pourtant, un peu maladroitement par ailleurs, à expliquer les divers rouages, il n'a pas échappé à certains qu'on pouvait y voir, entre autres choses, la mise en scène délibérée d'un monde sans adultes.

C'est, par exemple, par l'évocation de ce film et du drame qu'il relate que s'ouvre la pénétrante analyse d'Eric Deschavanne et Pierre-Henri Tavoillot sur *«La Confusion des Âges»*, première partie de leur *«Philosophie des âges de la vie»*³ : «Des élèves marchent dans les couloirs interminables de leur *high school*. Ils sont seuls, livrés à eux-mêmes. Ils marchent, s'arrêtent et repartent, tout au long d'une journée remplie d'insignifiantes occupations. Et puis, à quelques infimes détails, on perçoit qu'une tragédie se prépare : une de ces tueries absurdes et imprévisibles dont les lycées américains — Columbine en 1999 — furent le théâtre. Tel est le fil conducteur, au premier abord déconcertant, adopté par Gus Van Sant dans le film *Elephant*, Palme d'or 2003 au Festival de Cannes. Pourquoi, se demande-t-il, des jeunes sans histoire se mettent brusquement à tirer sur tout ce qui bouge ? Au terme du film, une ébauche de réponse apparaît : parce que les adultes ont disparu ».

3 | Deschavannes E. et Tavoillot P.-H., *Philosophie des âges de la vie*, Grasset, 2007, p. 31

Reste que ces tentatives cinématographiques, à quelques exceptions près, se heurtent à chaque fois aux limites d'une approche trop extérieure à leur objet. C'est bien entendu sur ce point que les pièces de Cho Seung-hui nous intéressent plus particulièrement puisqu'elles objectivent une réalité saisie pour ainsi dire de l'intérieur. Elles sont l'œuvre d'un auteur qui participe pleinement de ce qu'il tente de nous dire et qui nous permet, de la sorte, de saisir non plus une projection du monde adolescent éventuellement déformée par le regard de l'adulte, mais de coller au plus près de ce monde même.

Il importe cependant de ne pas se méprendre dans l'abord de ces pièces. L'incompréhension dont elles ont fait l'objet aussi bien avant qu'après la tuerie du 16 avril 2007 n'est que la conséquence d'un puissant écran idéologique qui empêche de traiter ces textes comme ils sont. Nous nous proposons modestement dans cet article de rendre compte en l'analysant de ce qui s'y donne à voir, ni plus ni moins. Bien que, répétons-le, d'autres approches puissent également se justifier, ce n'est à notre avis qu'au prix d'une recontextualisation sociologique de ces pièces qu'il nous sera possible d'exposer l'espèce de perception extra-lucide du malaise contemporain dans la famille et dans l'éducation dont elles témoignent.

Deux dernières observations avant d'entrer dans le vif du sujet, une sur la discipline, l'autre sur le cadre d'interprétation dont participe notre analyse.

Les deux auteurs de ce texte pratiquent depuis plus d'une décennie une discipline qui porte le nom, un peu barbare il est vrai, de psychopathologie historique. Cette discipline réunit des psys — psychiatres et psychologues —, des sociologues et des travailleurs sociaux pour tenter d'éclairer des questions qui pâtissent cruellement de la séparation opérée au XX^e siècle entre la psychologie d'une part, la sociologie de l'autre.

Cette démarche nous paraît d'autant plus nécessaire aujourd'hui que la réalité, aussi bien individuelle que sociale, est totalement obscurcie par cette puissante idéologie qui semble proclamer: il n'y a que des individus. Le social n'est alors conçu que comme la rencontre de ces individus harmonieusement arbitrée, suppose-t-on, par le marché et les intérêts. C'est ce que l'on appelle dans le langage courant le néolibéralisme à ceci près qu'il faut y voir selon nous non pas un phénomène relevant de l'économie, mais un phénomène idéologique qui s'applique à toutes les sphères de l'existence. Ce puissant trompe-l'œil idéologique est le résultat de ce qui constitue la vague

de fond de nos sociétés depuis une trentaine d'années: l'hyperindividualisation.

Le social y perd toute ressemblance avec ce qu'il était pour les fondateurs de la sociologie, Durkheim et Mauss, et ce qu'il reste évidemment encore aujourd'hui: le social, c'était et c'est toujours le domaine de l'institution. Tout dans l'espèce humaine est institué et c'est ce qui la distingue de quelque espèce animale que ce soit. À commencer, au niveau le plus élémentaire, par le langage, mais aussi le marché, les jeux comme le football ou les échecs, etc. L'humanité est constituée de part en part d'institutions. L'individu coupé de l'institution n'est qu'une abstraction, une robinsonnade disait Karl Marx. Il y a d'ailleurs une institution spécifique à la modernité: l'institution de l'individu.

Cette idéologie anti-institutionnelle, principale cause, entre parenthèse, de la crise financière et économique que nous connaissons, ne nie pas totalement l'existence d'institutions. Mais loin d'y reconnaître la condition même de toute activité humaine, avec sa capacité de liberté et d'inventivité, elle n'y voit que des instances oppressives susceptibles de menacer notre liberté et donc appréhendées de façon répulsive. L'institution, pour le contemporain lambda, c'est l'État, la Police, l'Armée, etc.

Cette vision tronquée du monde humain entraîne évidemment les conséquences les plus lourdes pour cet âge de la vie qu'est l'adolescence dont nous pouvons donner une définition précise: l'adolescence, c'est l'âge par lequel passe l'enfant pour accéder à la personne, c'est-à-dire pour devenir acteur dans le social. Mais comment entrer dans le social quand celui-ci n'a plus ni visage ni nom autre que celui d'une jungle où il faut gagner à tout prix et tirer son épingle du jeu, un social où circulent deux idéaux majeurs: devenir riche et/ou célèbre. La plupart des adolescents parviennent à sortir de cette épreuve sans trop de dégâts, mais aussi sans grande envie de s'intégrer dans une telle société. Quelques-uns, plus nombreux qu'auparavant, et ce n'est hélas pas fini, se suicident ou deviennent des «mass-murderer» (tueurs de masse) comme Cho Seung-hui.



Richard McBeef ou la figure institutionnelle empêchée

Nous disposons de deux courtes pièces en un acte rédigées par Cho Seung-hui pour un cours d'exercices d'écriture («*playwriting*») dans le cadre de sa licence d'anglais. La première, et de loin la plus intéressante, s'intitule «Richard McBeef»⁴. Elle met en scène trois personnages : le beau-père (Richard), la mère (Sue) et le fils (John), âgés respectivement de quarante et de treize ans.

L'action débute dans la cuisine, par une belle matinée ensoleillée. John entre dans la pièce pour prendre une barre de céréales tandis que Richard est assis et lit le journal. Il salue John en faisant mine de sourire. Celui-ci lui répond en l'appellant «Dick» (diminutif de Richard, mais aussi pénis en argot). Richard préférerait qu'il dise «Papa». Fâché, John lui fait remarquer qu'il n'est pas son père. Afin d'entamer une conversation, Richard prend une chaise et s'assied en face de lui. John l'envoie sur les roses, quitte la pièce et va s'asseoir devant la télévision dans le salon. Richard le suit et tente de raisonner l'adolescent : «Je ne suis peut-être pas ton père biologique, mais je suis ton nouveau père. Nous vivons sous le même toit... Allons, fils, donne-moi une chance». Il met sa main sur le genou de John. Celui-ci la lui retire aussitôt tout en l'accusant de pédophilie.

Tandis que Richard lui demande la raison profonde de sa colère, John lui répond qu'il a assassiné son père. Richard s'en défend. John l'accuse alors d'avoir caché le meurtre, comparant cela à une conspiration telle que celle commise par le gouvernement à propos de John Lennon et Marilyn Monroe. Richard interloqué, John poursuit en lui rappelant qu'il a travaillé comme fonctionnaire (huissier) par le passé. Richard veut répliquer, mais John l'interrompt violemment en l'insultant. Richard se fâche et s'apprête à lever la main sur John quand sa mère descend les escaliers. Celle-ci plonge aussitôt sur son fils pour le protéger puis prend vigoureusement Richard à partie : «Qu'est-ce que tu es en train de faire à mon fils ? (...) Tu allais le frapper ?». Elle l'accuse de duplicité : «Tu disais que tu voulais avoir une chouette conversation pour t'entendre avec lui. Et c'est cela que je te surprends en train de faire ! Quel genre de beau-père es-tu ? Tu prétends être sympathique tout en arborant un faux sourire sur ton visage bouffi !». Richard tente de prendre la parole, mais Sue ne l'écoute pas et le coupe aussitôt. Parvenant néanmoins à lui dire qu'il s'est fait insulter tandis qu'il essayait d'avoir une

discussion normale avec son fils, Sue lui répond que cela est tout à fait impossible et qu'il ferait mieux de montrer un peu de compassion à l'égard de John car il vient tout juste de perdre son père. Ce dernier interrompt alors la conversation en affirmant que Richard a tenté de toucher ses parties génitales.

Furibonde, Sue frappe Richard à de multiples reprises, s'aidant même de ses chaussures. Celui-ci l'effleure avec son bras et lui demande de l'écouter. Effrayée par le geste, Sue l'accuse aussitôt de vouloir la frapper elle aussi. Elle court se réfugier dans la cuisine et, tout en jetant tout ce qui lui passe sous la main sur Richard, crie à John d'aller s'enfermer dans sa chambre. Elle insulte Richard et court dans la cave tandis qu'il tente de la raisonner. Il finit par se mettre à genoux, levant les mains en l'air. Tandis qu'elle lui jette encore des objets à la figure, il lui explique que, bien que John cumule les troubles de la puberté et ceux provoqués par la mort inopinée de son père, il finira bien par surmonter ces épreuves si on lui en laisse le temps. Sue visiblement un peu calmée, Richard l'appelle par son petit nom puis lui propose de monter dans la chambre pour pratiquer une levrette comme elle l'aime.

Pendant ce temps, John, dans sa chambre, jette des flèches sur une photo de Richard tout en proférant des menaces de mort à son encontre. Il rejoint ensuite sa mère dans la cave et lui dit que Richard a tué son père et l'a frappé. Sue prend alors une tronçonneuse et la brandit face à Richard qui sort de la maison et va se réfugier dans sa voiture. Une demi-heure plus tard, John rejoint Richard et s'assied sur le siège passager. Tout en mangeant une barre de céréales, il se demande pourquoi il fait si beau dehors. Tandis que Richard est encore rouge de colère après ce qui vient de se passer, John lui explique d'un ton méprisant pourquoi il ne l'aime pas : «Tu veux savoir pourquoi je ne t'aime pas ? Parce que tu ne peux pas vraiment nourrir ma mère. Tu gagnes le salaire minimum. Tout ce que tu sais faire, c'est la baiser. Tu es un moins que rien. (...) Et tu me demandes de t'appeler papa ? D'accord. Eh Papa, tu es un trou de cul !». Richard, furieux, lui demande alors comment il ose parler comme cela à son

beau-père. John prend sa barre de céréales entamée et lui enfonce dans la bouche pour essayer de l'étouffer. Richard le repousse puis lui porte un coup mortel tandis qu'il venait encore une fois de l'insulter.

Cette première pièce installe d'entrée de jeu un climat de tension entre John et Richard. Au sourire forcé de Richard succède aussitôt une réplique de John qui ramène Richard à la fois dans un rapport d'horizontalité avec lui (c'est entre pairs qu'on s'appelle par son diminutif) et le réduit à son organe sexuel, évacuant du même coup toute dimension, sinon de génitalité, du moins de parentalité. Or si Richard ne peut être reconnu par John comme son (beau)-père, que peut-il être sinon l'objet du désir de sa mère.

Si l'on peut supposer que le rapport entre John et Richard était déjà tendu avant que l'action ne commence pour nous, on comprend assez vite que la colère de John va progresser à mesure que Richard tente de se mettre en position de (beau)-père. John ne cesse d'empêcher que cette configuration se mette en place : en insultant Richard, en quittant la pièce au moment où celui-ci veut entamer la discussion, en se mettant devant la télévision. Puisqu'il n'a en face de lui qu'un individu, John ne voit pas pourquoi il devrait faire un quelconque effort pour s'entendre avec lui s'il n'en ressent pas la moindre envie. Après tout, pourquoi lui impose-t-on la compagnie de ce type ? Aussi, lorsque Richard met sa main sur son genou, c'est aussitôt à un désir dont il ferait l'objet qu'il attribue ce geste. Si Richard cherche à nouer à ce point un dialogue avec lui, et ce malgré les multiples refus que John lui a opposés, cela ne peut être à son sens que parce qu'il a des vues sur lui. Sinon, comment expliquer une telle obstination dans sa volonté de proximité et d'entente ? Richard se voit identifié à un pédophile par un John de plus en plus violent, à proportion de la connotation qu'il vient de donner au geste de son beau-père.

À travers la tension entre John et Richard, Cho Seung-hui met en scène deux configurations possibles pour saisir la réalité sociale. D'une part un rapport purement interindividuel, de l'autre un rapport institutionnel de parenté. Leurs positions sont en effet présentées ici comme

absolument irréconciliables puisque, si pour John la scène s'inscrit dans un cadre purement individuel, pour Richard, au contraire, c'est la nécessité d'établir un rapport de parentalité qui prévaut. Notons bien qu'il n'est pas ici question de proposer une double nature des acteurs, à la fois parents et individus. Au contraire, la pièce somme chacun de choisir son camp si l'on peut dire. Davantage, elle n'aura de cesse de présenter le point de vue individuel comme offensif et celui de l'institution comme défensif. C'est John qui accuse et le (beau)-père qui va tenter de se défendre.

À ceci près que John en vient ensuite à accuser Richard du meurtre de son père. Se plaçant cette fois-ci du côté de l'institution, il reproche à Richard d'avoir tué la figure qui l'incarnait pour lui et cela, pour finir dans les culottes de sa mère, autrement dit, dans un but purement individuel puisque relevant du désir sexuel. On le voit, John occupe une position tout à fait ambivalente vis-à-vis de l'institution puisque, tout en refusant à Richard d'occuper la position de (beau)-père, il lui reproche d'avoir éliminé celui qui l'occupait jadis. Dans l'esprit de John, il y a manifestement confusion entre la fonction parentale et l'individualité concrète qui l'occupe temporairement.

John accuse ensuite Richard d'avoir caché le meurtre et compare cette conspiration à celles commises par le gouvernement à l'encontre de John Lennon et Marilyn Monroe. Voilà maintenant John qui reproche à Richard d'avoir participé de l'institution (en tant que huissier), assimilant automatiquement ledit point de vue de l'institution à la raison d'État, par définition opaque aux individus et susceptible de leur part de diverses projections fantasmatiques complotistes. En somme, Richard incarne le point de vue de l'institution au sein de la famille, et c'est bien de cela que John l'accuse. Autrement dit, il reconnaît ici la fonction institutionnelle de (beau)-père de Richard, mais sur un mode répulsif. En réalité, John n'a de cesse de diminuer Richard. S'il est un père, cela ne peut être qu'un meurtrier. S'il ne l'est pas, ce n'est qu'un partenaire sexuel de sa mère.

Il s'agit maintenant d'introduire le troisième terme de la pièce : la mère (Sue). Celle-ci apparaît au moment où Richard menace John de sa lourde main, exaspéré par son entreprise systématique de mise en pièce tant de la fonction qu'il occupe que de son individualité. Aussitôt, elle adopte le point de vue de John. C'est son fils, sous-entendant par là que Richard ne peut en être le (beau)-père. Elle joue son fils contre Richard. Le voyant lever la main sur John, elle s'offusque d'une telle attitude, à contre-courant de celle conciliante et sympathique qu'elle attendrait d'un beau-père. On perçoit ici l'incertitude permanente qui risque

4 | www.thesmokinggun.com/archive/years/2007/0417071vtech1.html

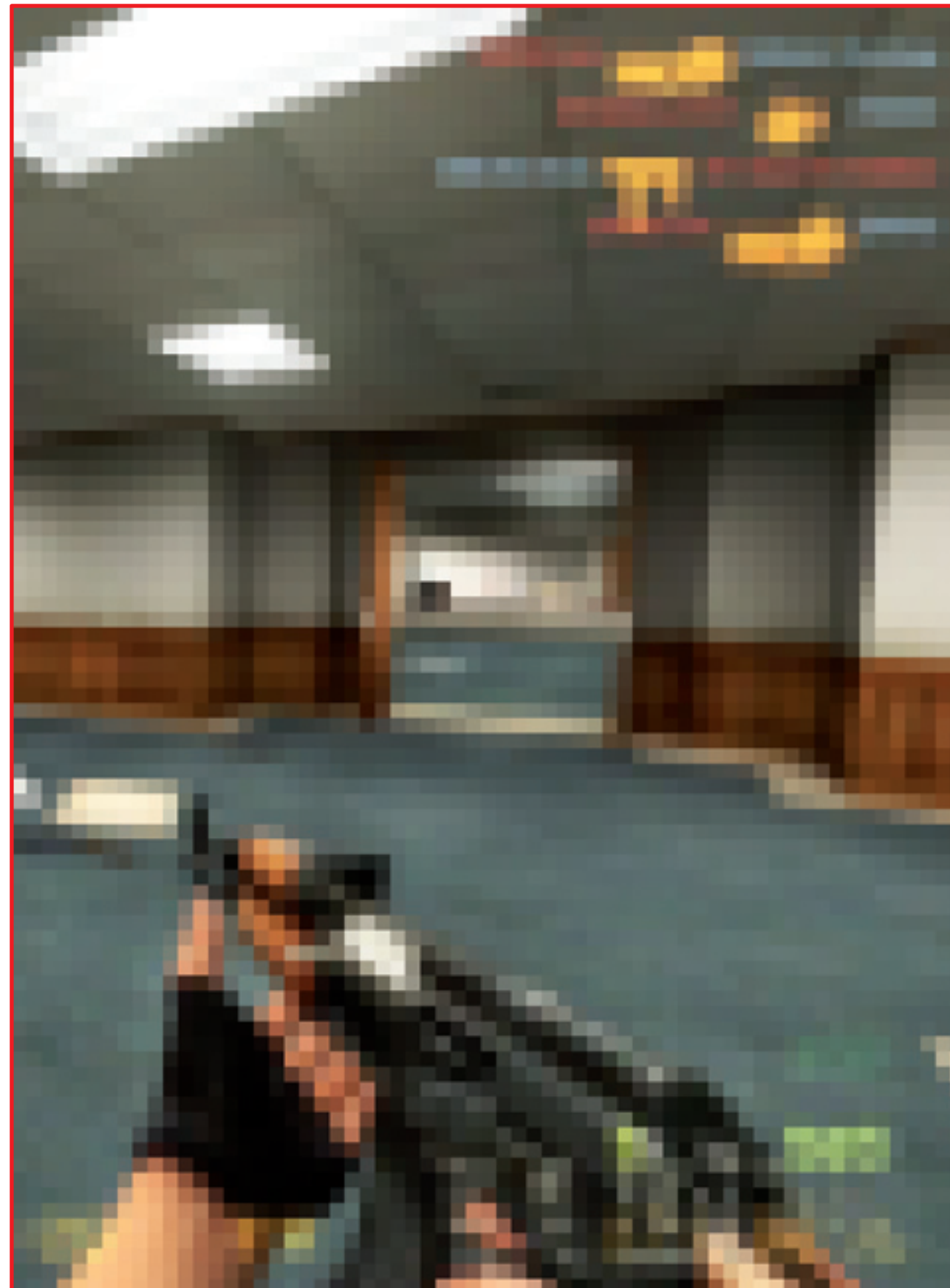
de peser sur ces familles dites «recomposées»: la famille est-elle faite d'un duo mère-fils ou d'un trio (beau)-père, mère, fils. Situation rendue encore plus problématique par le matriarcat psychique qui est devenu aujourd'hui la norme dans toutes les familles, recomposées ou non: c'est désormais la femme qui porte l'autorité dans la famille.

Prenant le relais de son fils, elle poursuit en n'accordant pas le moindre crédit à la parole de Richard, parole qu'elle n'hésite pas à couper. C'est à cet endroit que l'on apprend la mort récente du père (un mois). Richard nous ayant signifié précédemment qu'il était présent sur le bateau lors de l'accident, on peut raisonnablement supposer qu'il fréquentait déjà la mère, qu'il avait peut-être déjà des vues sur elle (et réciproquement) voire qu'il était déjà dans son lit avant que le père ne meure. Reste qu'elle n'a pour ainsi dire pas pris le temps du deuil, ce qui, on peut le comprendre, peut exciter la véhémence de John à l'égard de cet intrus qu'est Richard. Le père étant en quelque sorte encore présent symboliquement, on ne voit pas comment Richard pourrait s'y substituer.

John aurait pu également reprocher la situation à sa mère. Il n'en est rien. Sa fonction maternelle l'empêche de la saisir comme objet de désir. Or la présence de Richard ne signifie que cela. John va ensuite exacerber ce point de vue en rappelant à sa mère qu'il s'est aussi intéressé sexuellement à lui. Mais pour Sue, la fonction filiale de John occulte toute dimension explicite de désir à son égard. À la violence de John, découlant du fait que Richard ne puisse que s'intéresser sexuellement à sa mère, va répondre celle de Sue, révoltée qu'il puisse être supposé avoir fait des avances à son fils. Il n'est pas difficile de saisir ici une figure du couple fusionnel réunissant la mère et le fils, une des configurations possibles de la famille monoparentale contemporaine face à l'intrus. S'il n'y a pas d'inceste sur le plan réel, reste qu'au niveau symbolique, on n'en est pas loin. La mère nie, tout comme John, la dimension de l'institution en refusant à Richard de tenir cette position lorsqu'il fait mine de l'occuper, en ne lui accordant aucun crédit (en tant que figure institutionnelle), en l'insultant, en lui coupant la parole (en tant que parole de l'institution), mais aussi en vidant sa fonction de toute substance. Richard n'a plus alors qu'à lever les mains en l'air et se mettre à genou, tel un criminel qui accepte de se rendre aux forces de police (le point de vue de la loi étant ici incarné par le couple mère-fils en tant que figure exemplaire de la famille monoparentale). Bien que la mère semble ensuite reprendre la raison au nom du point de vue de l'institution proposé par Richard, il est curieux de constater que ce dernier l'interpelle ensuite par un diminutif fortement connoté

la rappelant à lui comme partenaire sexuel («honey-poo»). Comme si elle ne pouvait entendre son discours en tant que (beau)-père que déguisé sous le masque de l'individu, possible sujet et objet de désir. Mais c'est sans compter sur le rappel à l'ordre de John qui vient asséner une troisième accusation. Pédophile, bisexuel, violeur, violent, psychopathe et meurtrier, Richard devient en plus, aux yeux de la mère, le fossoyeur de l'institution en tant qu'assassin du père.

C'est dans le dénouement que ce drame de la confusion des places atteint son maximum d'intensité. Car le long acte d'accusation exposé par John à la fin de la pièce le place, lui, individu hyperindividualisé, en position de procureur de la vertu contre le caractère «individualiste» de Richard. L'acte d'accusation est éloquent. Il ne peut s'occuper de sa mère ni sur le plan financier ni sur le plan sexuel. C'est un paresseux, un impuissant qui passe son temps à s'engraisser. Comment un tel individu n'ayant aucun sens de l'institution pourrait-il faire fonction de père? On ne peut ici que comprendre le point de vue de John, tout en trouvant pour le moins étonnant non seulement qu'il ne se soit pas appliqué ce jugement à lui-même (comble du clivage qui l'anime), mais qu'il fasse précisément ce reproche au seul personnage de la pièce qui s'est évertué tout au long de celle-ci à rappeler le point de vue de l'institution. John déroule un discours qui ne peut se supporter d'aucun statut qui le légitime et ce procès apparaît comme une mystification. John n'est nullement en position de juge. Pas de tiers possible en effet dans des relations purement dyadiques. Ce face à face inclut dès lors nécessairement la disparition de l'autre comme clarification du différend qui les oppose. John tente alors d'étouffer Richard, mais c'est le plus fort qui bien entendu l'emporte. La disparition de l'autre, ce sera heureusement dans la plupart des situations réelles non le meurtre, mais la rupture du couple ou une sorte de compromis fragile basé sur l'accoutumance réciproque.



La seconde pièce s'intitule «Mr Brownstone»⁵. Elle met en scène quatre personnages : trois adolescents de dix-sept ans (John, Jane, Joe) et leur professeur de mathématique (Mr Brownstone), âgé de quarante-cinq ans.

L'action prend place dans un casino. Les trois adolescents conversent, assis devant des machines à sous. Ils n'en reviennent pas d'avoir pu entrer avec une fausse identité. Les voici enfin tranquilles, dans le seul endroit où ils peuvent souffler car ils n'y rencontreront pas l'un de leurs professeurs : Mr Brownstone. John : «C'est comme un parasite. Il vit de la misère qu'il inflige aux autres». Jane : «J'espère que ce vieux pet aura une attaque cardiaque et tombera mort comme les personnes âgées sont supposées le faire». Les trois compères s'insurgent contre le comportement injuste d'un professeur qui se permet de retirer des points lorsque vous oubliez de lui rendre deux devoirs ou de vous retenir après l'école pour une blague inoffensive à son encontre. John : «Il nous a tous violés. N'est-ce pas ce que font les professeurs?» La scène se conclut par des menaces de mort proférées par le jeune trio.

Mr Brownstone entre dans le casino et se dirige dans leur direction. Il s'étonne de les trouver dans un tel endroit. Ceux-ci font mine de ne pas l'avoir remarqué. John : «Est-ce moi ou est-ce que cela sent le mal ici?» Jane : «Pas juste le mal, mais aussi le vieux». Pour l'avoir ainsi humilié, Mr Brownstone les menace de sanctions à l'école dès le lundi. Les trois adolescents continuent à parler de lui comme s'il n'était pas présent. Joe : «Ah ! Ce vieux pet ! Je hais cet homme!». Puis ils commencent à chanter une chanson homonyme destinée à le ridiculiser. Le visage de Mr Brownstone devient menaçant.

Souriant, John joue et gagne le jackpot. La sirène retentit. Les trois compères exultent, se prennent dans les bras et s'embrassent. John : «Nous sommes riches ! Plus de Mr Brownstone !» Les autorités du casino viennent à sa rencontre. Un sourire apparaît sur le visage de Mr Brownstone. Celui-ci, se faisant passer pour plus âgé qu'il n'est, accuse les adolescents de l'avoir poussé de sa place lorsqu'ils ont vu qu'il avait gagné alors qu'en plus ils n'ont pas l'âge légal pour participer à ce genre de jeu. Après un contrôle d'identité confirmant l'accusation, les agents de sécurité embarquent John, Jane et Joe. Le représentant du casino donne le ticket gagnant à Mr Brownstone tout en s'excusant d'avoir laissé passer

de tels gangsters. Tandis que Mr Brownstone sourit, les trois adolescents jurent qu'il ne s'en sortira pas comme cela.

Cette seconde pièce, moins intéressante que la première, reprend sur un mode impressionniste des éléments déjà relevés dans «Richard McBeef». En effet, bien que le personnage principal soit ici un représentant du corps professoral et non plus parental, c'est encore une fois de l'effacement de la dimension institutionnelle dont il est ici question à travers le portrait que dressent les trois jeunes d'une des figures qui est censée l'incarner pour eux. On ne saisit la cohérence de la description qu'ils font de leur professeur qu'en la replaçant dans une vision du monde au sein de laquelle l'éducation et les actes qu'elle suppose ont perdu tout sens.

C'est ainsi que les trois élèves présentent d'emblée Mr Brownstone comme un persécuteur. Perçu en tant qu'individu et non pas en tant qu'éducateur, les sanctions qu'il leur inflige ne peuvent en effet être conçues autrement que comme témoignant d'un intérêt spécifique et obstiné à leur égard. Ils iront d'ailleurs jusqu'à l'accuser de viol. Ce qui veut dire qu'ils n'ont pas consenti à être éduqué par lui, c'est-à-dire à devoir, contre leur gré, apprendre des contenus et des savoirs qu'ils n'ont pas produits, mais qui leur sont transmis par celui-ci. Comme tous les élèves d'aujourd'hui, ils se perçoivent comme des autodidactes. Ils considèrent l'école comme un vaste marché d'idées au sein duquel ils viennent puiser selon leur bon vouloir en contribuant à «construire des savoirs». Malheureusement, on voit difficilement comment concilier cela avec l'enseignement des mathématiques, par exemple.

Tout acte posé par Mr Brownstone, à défaut de pouvoir être interprété et légitimé en tant qu'acte éducatif, est aussitôt décodé comme l'expression d'un motif strictement individuel. Ainsi, nos trois jeunes ne peuvent expliquer la sévérité dont leur professeur fait preuve dans l'exercice de sa fonction que par sa constipation. Toute sanction est interprétée comme un acte de violence à leur encontre. L'image du parasite se nourrissant du malheur d'autrui vient alors se greffer sur celle du harceleur. On comprend dès lors la violence de leur discours à l'encontre

de Mr Brownstone puisqu'elle ne fait en fin de compte que répondre à celle exercée sur eux par celui-ci pour des motifs, à leurs yeux, arbitraires.

Il importe maintenant de signaler un élément radicalement neuf dans cette seconde pièce et qui permet de faire le distinguo entre les personnages de Richard McBeef et Mr Brownstone. McBeef est en quelque sorte un héros de tragédie. Chaque fois qu'il essaie de bien faire, cela se retourne immanquablement contre lui. Chaque fois qu'il tente de réintroduire le point de vue de l'institution, son acte est aussitôt réinterprété par Sue et son fils dans un cadre hyperindividualiste et devient un élément à charge contre lui. Il incarne bien dans cette première pièce la figure institutionnelle empêchée.

La seconde pièce se présente tout autrement. Elle nous expose plutôt le problème d'un monde dans lequel règne une double morale qu'illustre à merveille le personnage de Mr Brownstone et ce, de deux manières⁶.

D'une part, son entrée en scène au sein du casino et sa réprimande à l'égard des trois jeunes fait ressortir le décalage entre deux conceptions radicalement différentes du monde, mais s'exerçant néanmoins de manière concomitante. D'un côté, l'image du casino renvoie à un monde au sein duquel c'est la loi de la jungle qui l'emporte. Pour réussir, il ne faut compter que sur soi-même, jouer son va-tout, tenter sa chance et laisser faire le hasard. De l'autre, la figure institutionnelle du professeur fait signe plutôt vers l'idée de l'honnête homme et d'un monde conçu comme état de société. Dans ce cadre, c'est l'exercice de la raison et plus particulièrement la connaissance des règles de la vie sociale et de l'intérêt général qui les sous-tend qui peut procurer une maîtrise relative du monde. En exposant ainsi ces deux visions opposées du monde, Cho Seung-hui n'essaie pas du tout de faire œuvre moralisatrice. Il décrit plutôt une situation dans laquelle le fait même que la morale effective qui règne dans la société, ici figurée par le casino, coexiste avec une morale humaniste enseignée au sein des

écoles, en complète opposition avec elle, rend cet enseignement absolument vain. D'où l'attitude de complet détachement des trois élèves face à celui qui l'incarne pour eux, Mr Brownstone. S'ils font mine de ne pas le voir, c'est parce que précisément il ne représente pas pour eux la réalité du monde.

C'est d'ailleurs ce que, d'autre part, Mr Brownstone va venir confirmer lui-même en conclusion de la pièce. En mentant et en trichant pour s'enrichir, mais aussi pour se venger de ses élèves, il cesse d'incarner la figure institutionnelle pour adopter la loi du casino et, du même coup, il manifeste l'écart entre la morale qu'il affiche en tant que professeur et celle qui existe réellement dans la société.

Les deux pièces que nous venons brièvement d'analyser dessinent un même cadre. Tentons maintenant de l'explicitier en associant les divers éclairages qui le traversent.

Comme nous l'avons dit précédemment, c'est d'abord via le prisme de l'institution que Cho Seung-hui choisit de parler du contemporain. Tout en mettant en avant deux figures problématiques de celle-ci au sein de nos sociétés⁷, à savoir la famille et l'école, il nous montre à travers le portrait qu'il en dresse à quel point le processus de désinstitutionnalisation qui s'y applique les transforme en profondeur. Le déplacement du centre de gravité, tant de la famille que de l'école, de l'institution vers l'individu a pour conséquence d'éclipser, aux yeux des individualités qui les composent, les raisons d'être de ces institutions. Mais ce n'est pas pour autant que leur dimension institutionnelle cesse de s'imposer à nous. Simplement, elle ne nous est plus spontanément compréhensible dans le temps même où elle subit la concurrence de représentations *individuocentrées* qui ont prétention à la remplacer purement et simplement.

Ainsi, en ne concevant plus la famille et l'école qu'à partir de motifs d'association strictement individuels, non seulement on transforme leurs attributions, mais on les vide progressivement des moyens de réaliser les fonctions traditionnelles qu'on continue par ailleurs à leur attacher. Les individus qui les composent se trouvent alors pris dans des contradictions insolubles entre les nouvelles et les anciennes fonctions des sphères familiales et scolaires, quand ils ne sont pas tout simplement empêchés de les réaliser lorsqu'ils le souhaitent, parce qu'ils en ont perdu le sens. C'est cette situation d'anomie qui génère un malaise

5| http://nightskymine.blogspot.com/2007/04/virginia-tech-gunman-cho-seung-huis_17.html

6| Nous nous appuyons ici sur la pénétrante analyse de Dominique Ottavi, *Prévenir la violence, dire le mal* in La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 65, septembre 2006

7| Notons qu'il introduit une troisième figure de l'institution, celle de l'État, à travers le délire complotiste de John dans «Richard McBeef».

diffus dans nos sociétés tant au sein de la famille que de l'école. Elle va jusqu'à produire une rage qui débouche sur des actes de violence à l'intérieur de ces deux formes, actes dont nous entendons de plus en plus parler à travers les médias et dont la tuerie de Cho Seung-hui fait incontestablement partie. Afin de mieux faire ressortir les nouvelles représentations de la famille, de l'école et, plus généralement de la société, produites par ce double mouvement de décomposition institutionnelle et de recomposition individuelle, il n'est pas inutile de s'attarder un peu sur la signification des lieux choisis par Cho Seung-hui pour situer l'action de ses deux drames. Si l'on combine les pièces, ce qui ressort en effet, c'est la vision d'un casino-monde conçu comme une jungle et face auquel la famille, seule, apparaît comme un cocon protecteur. L'action de «*Richard McBeef*» est confinée à un espace domestique totalement isolé du monde extérieur et au sein duquel l'enfant est menacé par la figure étrangère du (beau)-père, qu'il ne reconnaît pas, et surprotégé par sa mère considérée comme unique figure parentale. Celle de «*Mr Brownstone*» prend place, quant à elle, dans un casino dont on ne sort à aucun moment, lieu au sein duquel c'est la loi du plus fort, quand ce n'est pas le hasard, qui règne en maître, comme en atteste le comportement de leur professeur.

Cette représentation de la société s'éclaire dès lors que l'on veut bien considérer l'implication de sa dimension institutionnelle et le recouvrement de celle-ci par des motifs purement individuels. Si la famille n'est plus le relais, mais le dernier bastion face à un monde dangereux, c'est bien évidemment parce qu'elle n'est plus conçue comme une institution destinée à produire des sociétaires, mais plutôt comme une association d'individus réunis sur base d'affinités électives. Dans un tel cadre de pensée, l'extérieur et l'étranger ne peuvent être considérés que sous le signe de la coercition et de l'imposition. En effet, la tolérance n'est le propre que d'un individu déjà rompu aux règles de la vie sociale. On ne naît pas honnête homme, on le devient via l'éducation parentale et scolaire. Si la famille ne s'en charge plus, si l'école a de plus en plus de peine à le faire, rien d'étonnant à ce que la première apparaisse comme un refuge et la seconde comme une prison. À considérer le monde uniquement sous l'angle du consentement individuel à celui-ci, on en vient nécessairement à rejeter l'élément de l'ensemble qui nous en fait participer : la société. Dès lors, celle-ci ne peut plus apparaître que comme une jungle.

L'angoisse d'un monde sans adultes

Entre autres effets de ce double processus de désinstitutionnalisation et d'hyperindividualisation du monde que les pièces de Cho Seung-hui mettent en scène, nous souhaiterions maintenant parler des transformations qu'il implique dans le rapport entre générations. Nous ne retiendrons ici que les termes de la redéfinition contemporaine des âges de la vie qui nous importent pour notre démonstration⁸.

À notre sens, l'élément principal de cette redéfinition, c'est le déplacement du sens général de la vie et des âges qui la ponctuent, d'une conception placée sous le signe de la génération et du remplacement des individus, valorisant en conséquence l'âge adulte en tant qu'expression de la maturité, à une autre, délivrée de la contrainte de reproduction et valorisant dès lors la jeunesse comme expression de l'ouverture à tous les possibles. On retrouve ici, sur le plan physiologique, ce que l'on relevait plus haut sur le plan social puisque le retrait de l'institution s'exprime aussi par la libération des individus tant du lien de société que de la perpétuation de celle-ci. Si nos sociétés valorisent à ce point la jeunesse, comme en témoignent d'ailleurs tous les personnages des pièces, à l'exception notable de Richard McBeef, c'est au prix d'une méconnaissance foncière du vécu de ceux qui sont censés l'incarner exemplairement : les jeunes. Et ceci pour une raison simple. À travers la valorisation contemporaine de la jeunesse, notre société met en avant le fait de conserver de la puissance d'avenir. Si l'on veut bien considérer qu'un des moyens de cette puissance, entre autres choses, c'est l'argent, force est de constater que les jeunes n'en sont pas les plus pourvus. Aussi est-il nécessaire de dissocier la jeunesse en tant qu'âge de la représentation générale de la vie à laquelle on l'associe. C'est au prix de cette confusion qu'on s'est éloigné progressivement de la réalité des jeunes. Notons que cette méconnaissance des jeunes par les adultes est renforcée par l'autonomie relationnelle et matérielle précoce qui leur

8 | Marcel Gauchet, *La redéfinition des âges de la vie* in *Le Débat*, 132, novembre-décembre 2004

est accordée au motif précisément de leur jeunesse puisqu'ils doivent avoir les moyens de réaliser la puissance qu'ils incarnent. Au-delà de cette question, c'est plus généralement le rapport entre les générations qui risque de basculer dans une incompréhension réciproque et ceci, à cause de l'effacement du sens même de la maturité. Il n'est en effet plus possible de tenir compte des difficultés posées par la succession des générations dès lors que l'idée même de remplacement des individus ne fait plus sens. En ce cas, nous ne sommes plus que des contemporains et rien d'autre. Les problèmes posés par l'insertion des jeunes dans le monde, par le passage de témoin de sa prise en charge, de même que ceux inhérents au fait de le quitter pour les personnes âgées, s'ils persistent inévitablement dans le vécu de chacun, ne sont plus susceptibles d'une prise en compte voire d'une résolution dans les termes exacts dans lesquels ils se posent, dès lors qu'ils ne peuvent plus être saisis qu'à travers le prisme individuel. Les difficultés inhérentes à chaque âge ainsi qu'à leur composition ne font ainsi qu'empirer. Chacun est renvoyé à lui-même : une enfance ignorée, une jeunesse méconnue, une avancée en âge et un vieillissement impensables. Quant à la coexistence des individus plus ou moins âgés, elle devient délicate à régler et produit des situations paradoxales comme, entre autres, un marché du travail hostile à la fois à l'engagement des jeunes et des plus âgés.

S'il n'y a plus que des contemporains immatures, c'est que nous vivons dans un monde qui n'est pris en charge par personne. Sous l'effet de l'irresponsabilité généralisée, la société disparaît ainsi pour faire place à la jungle. Aussi, du point de vue d'un jeune, le discours moralisateur que ses aînés lui assènent sur le mode de l'injonction au sein de l'école comme de la famille ne peut-il être perçu que comme une coquille vide. D'abord parce qu'il ne voit pas de raison de s'y plier s'il n'y consent pas. Mais surtout parce qu'il constate au quotidien l'écart significatif entre ce discours et la morale effective de la société. Les deux pièces illustrent bien cette situation et, plus particulièrement, «*Mr Brownstone*». Son attitude à la fin de la pièce vient d'ailleurs

confirmer cet écart puisqu'il ne respecte pas les règles sociales dont il est censé être le garant par ailleurs. Renvoyés à eux-mêmes et censés assurer leur protection par leurs propres moyens, les jeunes doivent se débrouiller avec cette double morale. Ils adoptent alors un certain cynisme qui consiste à renvoyer à leurs aînés l'image de la société qu'ils attendent puisque ceux-ci ne savent pas la réalité qui suppose, elle, pour s'en sortir, de ne pas faire de vague et prêter allégeance si nécessaire. Jamais n'est pris en compte le problème principal de la prise de pouvoir de petits tyrans illégitimes, du fait du retrait de l'institution. Et comment pourrait-il l'être puisque ce sont précisément les aînés à qui revient la charge de garantir pratiquement le respect des règles de la vie sociale qui refusent de le faire ? Pire encore, les «*adultes*» interprètent bien souvent comme un danger ce qui n'en est pas un et, réciproquement, ne tiennent pas compte des situations dangereuses depuis le point de vue de l'enfant et/ou du jeune. C'est peut-être ici que l'on peut établir un lien entre les pièces de Cho Seung-hui et la tuerie qu'il a commise. Dans le testament audiovisuel qu'il a transmis aux médias le jour même du massacre, il se met en scène en tant que justicier, armé pour affronter la jungle urbaine, figure extrême de la masculinité. Dans son discours enregistré, il dit son dégoût de la morale effective de la société et en impute la faute aux adultes qui ne protègent plus. Face à cette jungle, il décide de faire le ménage seul. On ne peut s'empêcher de penser à son personnage de tragédie, Richard McBeef. À défaut pour l'adolescent de pouvoir s'identifier positivement à une figure institutionnelle (McBeef), au moins peut-il se venger de l'humiliation subie à travers lui par le genre masculin tout entier. Même si la folie de son acte est incontestable, il est saisissant de constater à quel point celui-ci relève d'une conception du monde mise en scène précédemment dans ses pièces et dont nous avons cherché à montrer qu'elle est fondée dans la réalité.

«*Qui saura lire les hiéroglyphes du délire déchiffrera le secret de notre architecture intime*»⁹, écrivait Marcel Gauchet dans sa préface au «*Sujet de la folie*» de Gladys Swain. S'il reste encore beaucoup à faire pour entendre les fous, peut-être est-ce aussi parce que nous sommes loin de nous entendre tout court.

Martin Dekeyser et Jean-Marie Lacrosse

9 | Marcel Gauchet, *De Pinel à Freud* in Gladys Swain, *Le sujet de la folie*, Calmann-Lévy, 1997 (1977), p. 8

YES: Une dimension « Jeunes » au syndicalisme international!

C'est un fait, la FGTB a toujours été et reste résolument internationaliste. Et l'évolution de ces dernières années n'a fait que renforcer cette conviction. La globalisation a en effet rendu plus indispensable que jamais l'émergence d'un réel mouvement syndical international. Si des structures officielles existent déjà (CES, CISL¹...), il est également nécessaire de tisser des liens entre militants. C'est dans cette perspective que les Jeunesses Syndicales FGTB ont développé un de leurs derniers projets...

¹ | Respectivement Confédération Européenne des Syndicats et Confédération Internationale des Syndicats Libres.



Cet impératif d'un syndicalisme international fort est conjugué avec de profonds bouleversements du marché de l'emploi. Contrats précaires, individualisation accrue des relations de travail, chômage de masse, détérioration des conditions de travail et de salaire, intérim, multiplication des sous-statuts... Tous ces éléments poussent à l'individualisme et au repli sur soi un nombre sans cesse grandissant de jeunes travailleurs. Et constituent parfois aussi autant d'obstacles à la solidarité et au militantisme syndical.

Dans ces conditions, comment renverser la tendance et inciter les jeunes à s'impliquer dans un syndicat? C'est autour de cette question que se sont regroupées pas moins de 6 organisations belges et suédoises: Jeunesses Syndicales FGTB, CIDJ, ABVV Jongeren, Humanistische Jongeren, la régionale de Skåne de LO (le syndicat suédois) et Albins Folkhögskola, la haute école populaire d'Albins.

Intitulé «La participation active des jeunes travailleurs européens au syndicalisme et à la citoyenneté», ce projet a bénéficié du soutien du BIJ (Bureau International Jeunesse) dans le cadre du programme «Jeunesse en Action» de la Commission Européenne.

La première étape a eu lieu en septembre lorsque qu'une délégation de jeunes Belges s'est rendue en Suède, à Malmö. Du 11 au 15 février dernier, ce fut au tour de 23 jeunes syndicalistes et étudiants suédois de nous rendre visite. Au programme: rencontres, exposés sur les réalités sociales et syndicales de nos pays respectifs, travail en ateliers autour des thématiques, visites de coins méconnus et chargés d'histoire de

Bruxelles, Mechelen et Charleroi...

Ces journées furent également consacrées à l'élaboration d'une campagne de sensibilisation relative à l'engagement syndical et citoyen des jeunes: thèmes à développer, échanges d'expériences et d'opinions, méthodes de diffusion, graphisme et structure d'un site internet, évaluation des résultats...

De ces rencontres et débats est donc né... YES! La Young European Society, un réseau de jeunes syndicalistes et citoyens actifs de Suède et de Belgique. Mais ce collectif est évidemment appelé à s'élargir au plus grand nombre. YES dispose d'un site internet: www.youngeuropeansociety.eu!

Sur celui-ci, tu trouveras évidemment toutes les infos relatives au projet: historique, comptes-rendus des débats, photos et témoignages, revendications communes, etc.

Mais également un agenda reprenant les activités et infos syndicales et citoyennes du moment, un livre d'or pour s'inscrire à YES ou laisser ton témoignage, des événements à annoncer, ton opinion, etc.

Bref, tu l'auras compris, nous t'invitons à venir faire un tour sur notre site et à y laisser ta marque...

À bientôt!



La famille Faucons Rouges s'agrandit !

Le mouvement de Faucons Rouges de la Communauté française est heureuse de vous annoncer la naissance de triplés !

La saison démarre sur les chapeaux de roues chez les Faucons puisque pas moins de trois sections ont ouvert leurs portes en Communauté française :

Dans le Hainaut, à Le Roeulx. Dès le 5 septembre, Damien et toute son équipe ont commencé en fanfare en relevant le défi d'organiser un challenge mobilité verte. Toutes les sections locales du mouvement étaient donc invitées à se mesurer ! Au programme : Compétition sportive d'envergure et sensibilisation à l'environnement.

Dans la province de Liège, à Flémalle-Grande. La section de Flémalle fait peau neuve après quelques années d'absence et c'est une toute nouvelle équipe motivée et dynamique qui a repris le flambeau depuis le 12 septembre. Chaque semaine des animations culturelles de qualité sont proposées aux petits et grands !

Dans la province de Namur, à Ohey. Chaque mercredi après-midi, à partir du 21 septembre, les animateurs de cette nouvelle section feront découvrir tout le savoir-faire et l'expérience Faucon dans le namurois ! Pleine d'idées et de projets, cette nouvelle équipe promet une belle saison aux nouveaux Faucons Rouges !

Si vous souhaitez plus d'informations sur ces sections et leur programme d'activités, contactez :

Pour la section de Le Roeulx :

Damien Goorickx
Rue Grande 3/3 - 7070 Le Roeulx
0497|10 38 65

Pour la section de Flémalle :

Blommaers Geneviève
Grand Route, n° 122 - 4400 FLEMALLE
04|234 27 80 - 0478|45 02 40

Pour la section d'Ohey :

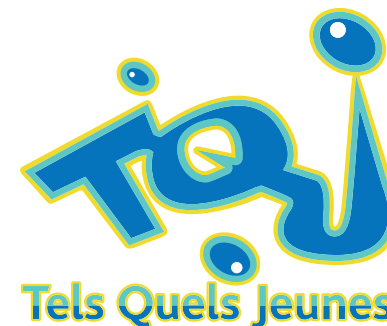
François Jacob
Rue du Pilon, 76/1 - 5353 GOESNES
0486|51 09 35

Le Bureau Central des Faucons Rouges assure également sa mission de formation de cadres. Ainsi, en dehors des modules de formations d'animateurs de centre de vacances (reconnu par la Communauté française), l'équipe communautaire propose plusieurs formations complémentaires chaque année. La prochaine session de ces formations spécifiques se déroulera le week-end des 17 et 18 octobre au centre provincial le Caillou, à Roisin. Les participants auront le choix entre le module « Peinture en 3 dimensions sur châssis toileés » ou « Initiation à l'improvisation théâtrale ».

Ces formations sont ouvertes à tous ; n'hésitez pas à nous contacter pour de plus amples informations au 085|41 24 29 ou surfez sur notre site www.fauconsrouges.be



Mon premier jour chez Tels Quels Jeunes



1^{er} septembre 2009, rentrée un peu spéciale pour moi : Chaque année, je prépare ma classe pour accueillir une vingtaine de petits bouts qui ont entre 5 et 6 ans et je m'apprête à passer une année scolaire à leur apprendre un maximum de choses... Vous l'aurez compris, je suis institutrice maternelle.

Mais cette année, j'avais envie de changement, de nouvelles têtes, de prendre l'air tout simplement... J'ai donc choisi de prendre un détachement pédagogique. Cela signifie que je suis toujours engagée par la Communauté française, mais je suis « détachée » pour travailler dans une association de mon choix pourvu qu'elle soit reconnue par cette même Communauté.

Mon premier choix s'est porté sur quelques associations de jeunesse, mais les premiers entretiens ne m'ont pas convaincue... L'une d'elles m'a signalé que l'association Tels Quels Jeunes cherchait quelqu'un étant donné qu'elle venait d'être reconnue par la Communauté française.

Premier rendez-vous avec Philippe et Michel, je ne sais pas pourquoi, je me suis dit : « C'est ça que je veux faire ! »

Le contact s'est bien passé, les projets m'ont tout de suite emballée et la cause me semblait juste et motivante !

Pourtant je n'y connais rien au milieu homosexuel, je n'ai même pas de gays ou de lesbiennes dans mon entourage proche ! Mais l'envie d'en savoir plus, d'apprendre et de tenter d'apporter quelque chose « de l'extérieur » a été plus forte que tout ! Voilà comment je suis arrivée chez Tels Quels Jeunes.

Les premières réactions de mon entourage n'ont fait que confirmer mon sentiment d'avoir fait le bon choix. Certaines ont été étonnamment positives venant de quelques personnes que je considérais comme moins tolérantes, à l'inverse d'autres qui ne voient pas l'intérêt d'une telle association...

La première idée de certains est souvent : « Super ! Tu vas faire la Gay Pride ! On te verra à la télé déguisée en *drag-queen* » ou, à l'attention de mon mari : « Fais gaffe, elle va changer de bord ! »

Ensuite, après réflexion et discussion, les gens admettent que cette cause est défendable et mon choix tout à fait honorable... Comme quoi, il ne faut pas toujours rester sur sa première impression. D'autres, enfin, n'y croient pas... « Qu'allais-je faire dans cette association où on n'allait pas m'accepter en tant qu'hétéro ? »

Ce que je pense apporter à l'association est d'abord un regard extérieur et peut-être plus objectif sur certaines situations ; ensuite, mon expérience pédagogique pour les animations et diverses formations pourra, je l'espère, être utile ; enfin, l'envie de changement étant plus forte que tout, je suis super motivée pour entrer dans l'équipe sympathique et dynamique de Tels Quels Jeunes... Même si, je l'avoue, je n'ai pas beaucoup dormi cette nuit, je suis prête à prendre mes nouvelles fonctions et j'espère apporter ce que je pourrai recevoir.

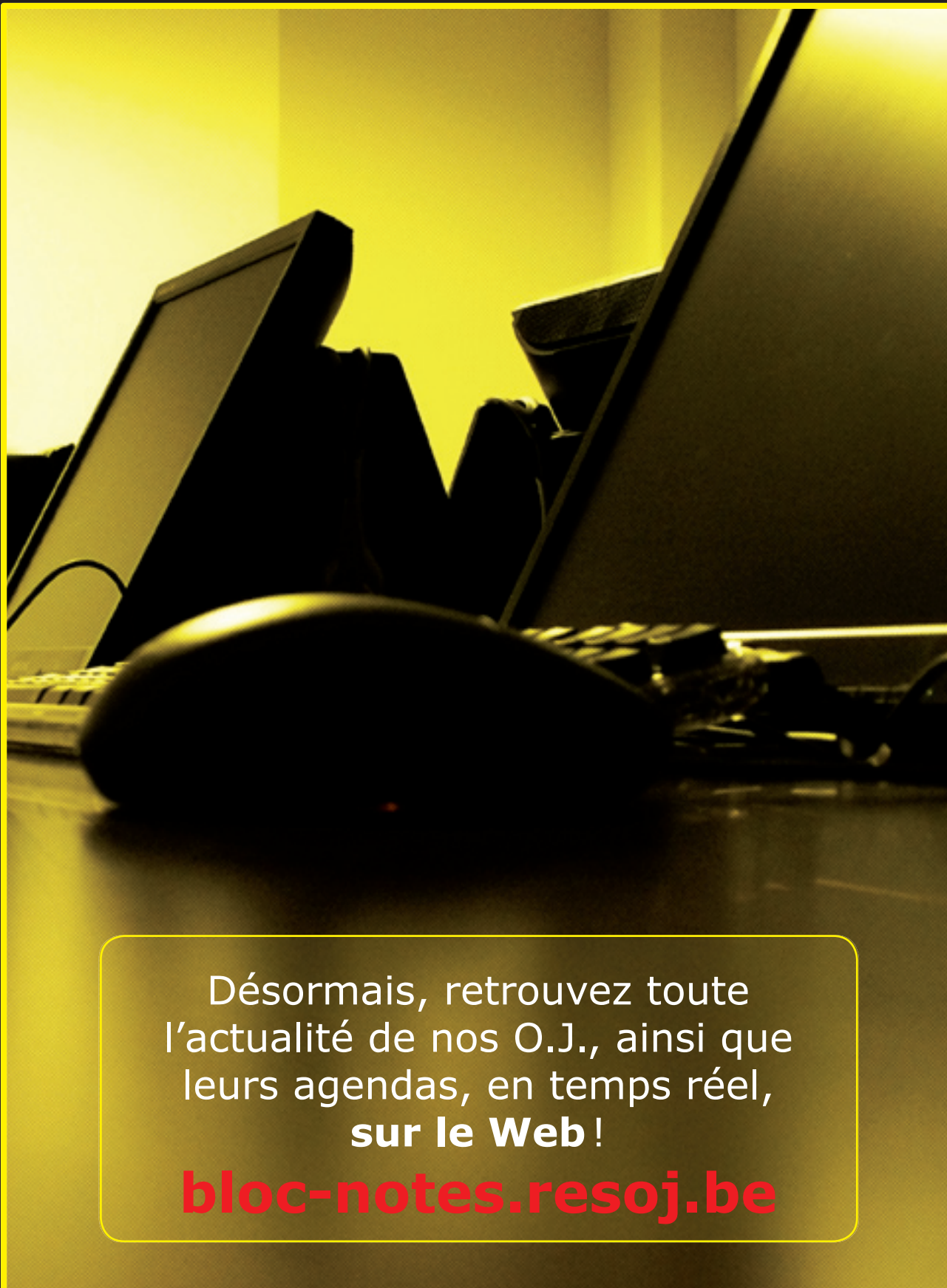
L'accueil que j'ai reçu a été des plus chaleureux et me fait dire que je me sentirai bien au sein de cette équipe. À suivre...

Christine Leroy
Détachée pédagogique

Tels Quels Jeunes propose :

- des permanences aux jeunes gays et lesbiennes, tous les mercredis et samedis après-midi de 14 à 17 h ;
- des animations scolaires sur demande ;
- des formations du personnel des organisations de jeunesse.

Pour plus d'informations : 0496 | 33 41 66 - www.tqj.be ou via notre profil FaceBook « Tels Quels Jeunes ».



Désormais, retrouvez toute
l'actualité de nos O.J., ainsi que
leurs agendas, en temps réel,
sur le Web!

bloc-notes.resoj.be



**POUR
QUOI**

