

Lâcher, c'est (faire) jouer

Dominique Bacquey

« L'école ne doit pas reprendre à son compte l'inexorabilité de la vie, elle ne doit pas vouloir être plus qu'un jeu de vie. »¹

La loi d'orientation de 1989 organisant la scolarité en cycle et plaçant l'élève au cœur du système éducatif n'est que trop peu entrée dans les usages pédagogiques, aussi bien pour des raisons externes que pour des résistances internes.

Il est autant aisé que fallacieux de décréter inadéquat ou condamner l'usage d'un instrument dont on n'a su/pu/voulu adéquatement se servir.

Cependant

L'Institution n'a pas pu, ou pas su, ou pas voulu prendre suffisamment en compte un élément nécessaire et essentiel à la mise en place de ce changement radical de positionnement.

L'Institution, comme, peut-être, les inspirateurs de la loi, y ont méconnu une dimension incontournable, méconnaissance dont les effets étaient autant prévisibles qu'ils ont été dévastateurs et peuvent l'être encore.

Placer l'élève au centre du système éducatif, là où jusqu'alors trônaient les savoirs, le Savoir, demandait à chacun qui avait pour mission d'enseigner qu'il lâchât un peu sur le sien supposé pour ménager une place, faire un peu place à l'élève en tant qu'Autre, pour l'accueillir.

Ce lâcher ne se fait pas sans admettre et supporter ou tenir que quelque chose échappe, se soustrait à sa maîtrise. Lâcher c'est se confronter à une perte, en rabattre un peu sur sa superbe. Lâcher c'est accepter que l'Autre m'interroge sur ma position dans le savoir du lieu du sien, qu'il bouscule cette position, et, ce faisant, qu'il puisse poursuivre à y trouver, y bricoler la sienne. Ce lâcher ne

1 FREUD S., « Pour introduire la discussion sur le suicide », in *Résultats, idées, problèmes I*, Paris , PUF, 1991.

va pas de soi pas plus qu'il ne s'improvise, il nécessite de chacun, enseignant, qu'il remanie sa place, puisse consentir à un pas de côté, un écart, un décentrement, une certaine manière de sacrifice partiel qui ne peut aller, parfois, sans quelque frayeur et qu'un tiers « éclairé », orienté par la psychanalyse, aurait pu médiatiser.

Rien n'a été imaginé, posé pour que les équipes puissent véritablement se mettre à ce travail, qu'elles y soient accompagnées d'un analyste, et, dès lors, plutôt que de parvenir à s'engager dans le dépassement progressif des impasses qu'aurait permis ce lâcher, nombre sont « restées sur le carreau » de toutes les manières possibles : dans la perte angoissante des repères, le désarroi, la résignation, l'abandon, le rejet, l'incompréhension, l'inquiétude, la perplexité, l'opposition fanatique ... et, souvent, une souffrance certaine.

Ainsi qu'a-t-on vu ?

Des silencieux en souffrance ...

... dont le bouleversement dépressif ne trouva à se formuler et se décliner que de mal-aimance accompagnée du sentiment d'abandon et de reconnaissance chue au point, aujourd'hui, qu'ils seraient prêts à s'en laisser éperdument conter, par le discours (o)pacifiant, néanmoins mystificateur, de qui, tel un père² compassionnel, prétendrait les assurer d'amour, reconnaissance et protection.

Des hyperactifs de la détestation ...

... qui, longtemps dans l'ombre, poursuivent aujourd'hui leur œuvre mortifère tant dans les médias, organismes d'état et ministères, que sur le net, dans diverses associations dont l'idéologie fleure la réaction souvent la plus extrême. Ces anti-pédagogues forcenés, pamphlétaires parfois habiles, toujours haineux, n'ayant pour toute réponse aux nouvelles formes du « malaise dans la civilisation »³ que la vindicte acharnée et le projet fou du retour à un ordre mythique. Ceux-là qui appellent de leurs vœux la venue d'un maître providentiel sous la figure d'un père⁴, cette fois, sévère.

Les uns et les autres ne forment qu'une seule et même pétition : rêve de maîtrise, d'autorité, de toute puissance, de mise au pas, au format, à la norme. Prêtant une oreille attentive et probablement souvent complaisante, en ceci qu'aux uns elles apportent le leurre d'un apaisement et aux autres celui de les conforter d'un avis passant pour assuré et certifié, aux considérations éminemment discutables des neurosciences, comme celles des théories cognitivo-comportementales, ils rêvent d'un élève pavlovien adapté ou réadapté, dressé, conditionné, à qui l'on aurait dénié toute causalité psychique propre à un sujet.

2 « De ce qui perdure de perte pure à ce qui ne parie que du père au pire. », LACAN J., in *Télévision*, SEUIL, 1974, p.72.

3 FREUD S., *Malaise dans la civilisation*, (1929), Paris, PUF, 1979.

4 Déjà cité, note n° 2.

Ainsi, ce rêve, dont il n'est pas assuré qu'ils se souviennent au petit matin, est-il aussi fait de cendres, de ruines et de mort.

Cependant

Dans les tourmentes actuelles, certains tiennent encore et toujours bon sur une éthique.

On peut en rencontrer chez des chercheurs en sciences sociales, en histoire, en philosophie, en pédagogie. On peut en rencontrer chez des militants des mouvements pédagogiques progressistes connus depuis longtemps, dans des équipes comme celle du Collège Pierre Séward de Bobigny⁵ ou d'autres encore, où est promu, conduit un autre usage de la parole qui soit aussi, à côté de la transmission d'un savoir, pour un sujet, la possibilité d'advenir.

Lâcher, c'est (faire) jouer, dans la mesure où, pour que le sujet trouve une voie, sa voix, encore faut-il laisser quelque espace ou interstice, encore faut-il desserrer, laisser du jeu dans les dispositifs pour que l'imprévu et la surprise, toujours possibles, puissent se faire jour.

C'est probablement en parvenant, en consentant - accompagné, dans le cadre d'un lieu, d'une instance éclairée et adéquate - à ce *lâcher* que du nouveau se produit en certaines classes, dans l'accueil réciproque des mots des uns et des autres, de chacun, à entendre, littéralement, comme « chaque-un ».

Philippe Lacadée⁶ : « ... Pour cela le CIEN a installé depuis quelques années des lieux de conversations où les enfants et les adolescents peuvent commencer à entendre ce que parler veut dire. Ils y font, dans ces lieux d'échanges de la parole créés pour eux dans des endroits prévus pour un autre usage, établissements scolaires, lieux de formations, lieux de prévention, un apprentissage inédit, celui du goût de la parole. La transmission d'un savoir devient dès lors possible selon une autre modalité prenant en compte l'importance de la langue articulée à l'Autre là où avant le court-circuit de la parole trouvait comme issue la provocation langagière, le comportement agressif, ou l'échec scolaire. La découverte des bénéfices d'un certain usage de la parole, ne va pas sans que chaque partenaire d'une discipline donne lui-même un petit coup de pouce à la langue qu'il parle à l'enfant, car c'est par là, en sachant aussi faire valoir sa présence auprès de l'enfant, qu'il rendra vivante la langue qu'il parle pour autant qu'à chaque instant il la crée ... »⁷.

Toute politique qui n'aurait comme seule visée que de remettre à nouveau, voire encore et toujours plus fort, les savoirs au cœur du système éducatif, ne pourrait qu'interdire de les interroger en tant qu'ils ne peuvent, ni ne disent tout et ne le pourront jamais. Leur redonner prééminence et s'en faire les

5 Référence faite au film *Quelle classe, ma classe !* de Philippe Troyon diffusé sur France 5 le 09/01/07.

6 Psychiatre, psychanalyste, coordinateur-consultant du Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant (CIEN), intervenant-tiers auprès de l'équipe du Collège Pierre Séward de Bobigny.

7 « Lettre à tous les laboratoires », reprise in *Electro-CIEN, numéro spécial « Vers PIPOL 3 »*, mars 2007.

héralts équivaudrait, étymologiquement, à soutenir la déclaration militaro-policière : « Circulez ! Il n'y a rien à voir ! », sensiblement sur le même air que : « Je ne veux voir qu'une tête ! », manière de réarmer le tournement perpétuel des violences réfléchies et réciproques.

« *Lâche-moi !* » dit l'adolescent.

Ce qui serait bien autre chose que : « Laisse-moi ! Je n'ai nul besoin de toi ! » mais bien plutôt : « Ouvre, desserre un peu, que je m'y trouve ou retrouve ! ».

Ce *lâcher* un peu, auquel on ne peut consentir pour l'autre qu'après en avoir fait soi-même une certaine expérience va, bien sûr, contrecarrant tout ce qui, aujourd'hui, évalue, assigne, contrôle, régule au nom de l'efficacité, la rentabilité, l'adaptation. *Il* permet de faire autrement qu'à suivre les pratiques d'uniformisation pour autant qu'on soutient ce qui chez l'homme y échappe et fait singularité et que, selon les mots de Jacques-Alain Miller « ... on appelle comme on peut : inconscient, désir, jouissance ... »⁸ Ce *lâcher* peut conduire à des modalités ouvrant d'autres voies que celles qui font symptômes dans la liste des pratiques de rupture ou comportements épinglés non-conformes, longuement et de manière répétitive, déclinée, depuis des lustres, par les sociologues et experts divers en matière de questions relatives aux violences, à la motivation, etc.

Au moment où il est plus que temps d' « ... offrir au champ social des levées d'écrous pour contrer ceux qui ne rêvent que d'écrouer le sujet, au nom de sa délinquance. »⁹, l'Institution qui, certes pas plus que la pédagogie, n' a directement à faire avec ce à quoi se confronte la psychanalyse, et plus précisément celle d'orientation lacanienne, aurait, cependant, fort intérêt, dans tous ses dispositifs de formation, d'accompagnement des équipes sur le terrain, d'aide à la mise en place de pratiques et stratégies dans les classes, de ne pas faire en ignorant ou raturant l'existence de cette part de l'humain qui lui échappe, laquelle est probablement orientable mais, à coup assez sûr, proprement in-éducable.

Face aux multiples tentatives, autant illusoires qu'aberrantes, d'éduquer l'in-éducable, tentatives qui ne peuvent, en retour, conduire qu'aux violences les plus diverses et extrêmes, *lâcher* pourrait, dès lors, permettre à tous et chacun de *savoir y faire*.

8 *Le Point*, interview du 22/09/05, à propos des thérapies cognitivo-comportementales.

9 P.Lacadée, « Lettre à tous les laboratoires », op.cit.