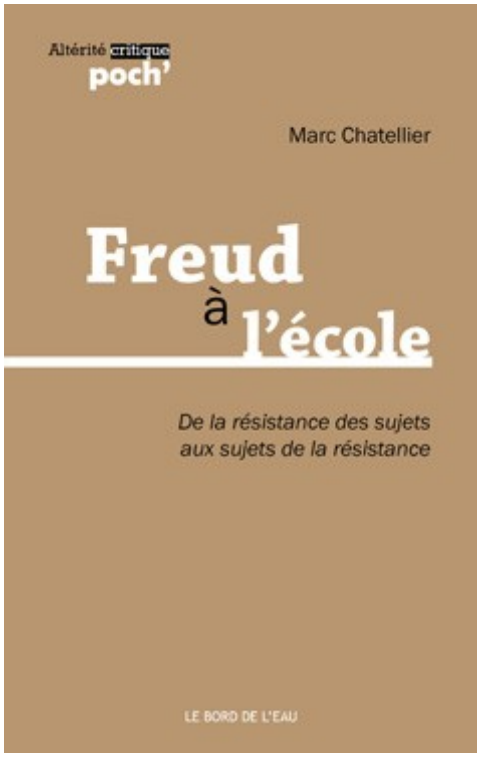
Marc CHATELLIER

FREUD A l' ECOLE

DE LA RÉSISTANCE DES SUJETS AUX SUJETS DE LA RÉSISTANCE



Face aux processus complexes en jeu dans tout apprentissage dès la naissance (sensoriels, moteurs, langagiers cognitifs et affectifs), les professionnels de l'École (et encore davantage les parents d'élèves) restent prisonniers de socles théoriques (hérités du positivisme) qui structurent les recherches en Sciences de l'Éducation. Comme si la mise en garde, dès 1944, de Horkheimer et d'Adorno sur l'objectivation des processus humains, était devenue un point aveugle, empêchant ce qu'en leurs temps des auteurs comme Freud, Fromm, Marcuse, puis plus tard Castoriadis ou Honneth ont essayé de dévoiler.

Oui, l'inconscient est en acte à l'école, tant chez l'élève que chez son maître.

Marc Chatellier est professeur des Écoles (1984), Docteur en Sciences de l'Education (2000) chargé de cours à l'Université de Nantes (2000), et doctorant en Philosophie (2014-2018 au sein du CAPHI (EA 2163) : Université de Nantes

Pour plus de précisions, voir sur le site de l'Editeur :
http://www.editionsbdl.com/

Table des matières

Introduction 7

Chapitre I :
du Réel : Situation réglementaire de l'école n° 1 ..... ….....15
de la Critique : L'École, la dichotomie enfant/élève qu'elle suppose et la logique marchande de l'institution sans sujet ..17

Chapitre II
du Réel : Situation réglementaire de l'école n° 2 ..... ….....23
de la Critique : La difficulté d'apprentissage face à la pensée complexe: la métaphore « du train en mouvement » ….....25

Chapitre III
du Réel :| Situation relationnelle n° 1 ..... ….....31
de la Critique | : Les représentations instituées de la difficulté d'apprentissage à l'école ….....33

Chapitre IV
du Réel : Enjeu des situations relationnelles n° 1 39
de la Critique : Apprentissage et psychologie : un mal entendu historique et épistémologique.....41

Chapitre V
du Réel : Situation relationnelle n° 2 45
de la Critique : Du sujet épistémique piagétien au sujet divisé selon Freud : quelques banalités de base.....47

Chapitre VI
du Réel : Situation relationnelle n° 3 ..... ….....55
de la Critique : La dialectique sujet/objet et la notion de séparation 57

Chapitre VII
du Réel : Scène rééducative n° 1 63
de la Critique : Entre su et insu : le paradoxe du discours d'un sujet sur sa difficulté d'apprentissage 65

Chapitre VIII
du Réel : Scène rééducative n° 2 73
de la Critique : L'inconscient à l'école : une vieille histoire… ….....77

Chapitre IX
du Réel : Situation relationnelle n° 4 81
de la Critique : Rééducation et psychothérapie : une querelle de territoires 85

Chapitre X
du Réel : Enjeu de scène rééducative n° 1 ..... ….....91
de la Critique : La place de rééducateur et la scène rééducative ….....93

Chapitre XI
du Réel : Enjeu de scène rééducative n° 2 99
de la Critique : De l'usage de la théorie analytique à l'école : quelques précautions 101

Chapitre XII
du Réel : Enjeu des situations relationnelles n° 2 107
de la Critique :Pour une école de l'éthique et de la reconnaissance des sujets divisés entre eux ….....109

Conclusion ….....115

Introduction

> *« Attendre du lecteur deux choses – qui de fait sont l'essence de la dialectique elle-même. D'abord se laisser porter par le flux, ne pas contraindre à l'arrêt ce qui est momentané. Autrement il le modifiera, malgré une extrême fidélité et à cause d'elle. Mais il lui faut d'un autre côté développer une sorte de "ralenti intellectuel", retenir le temps sur les passages nébuleux, de manière qu'ils ne s'évaporent pas, mais se laissent découvrir dans leur mouvement même. Ces deux procédés relèvent rarement du même acte de lecture, lequel devra se diviser en ses opposés, comme le contenu lui-même. »*[1]

Qu'en est-il du désir à l'école ? Nous parlons bien du Désir et non de la « motivation ». Nous parlons du désir de tous les sujets qui constituent et composent cette institution, de la maternelle à l'université. Nous parlons de ces flux invisibles qui circulent entre le maître, l'élève, ses parents et les objets du savoir. Nous parlons de toutes ces situations où – au-delà de l'objectivation des dispositifs pédagogiques, didactiques – la cognition (et ses modèles conceptuels) reste aveugle aux enjeux des relations intersubjectives inconscientes. Car c'est bien de ce désir divisé, ce désir qui ne peut se circonscrire à l'intention consciente et raisonnée, dont il sera objet dans cet essai. Ce Désir (avec un D majuscule comme aimait à le distinguer J. Lacan) qui, en nous et à notre insu, précède notre accès au langage et aux codes, donc détermine en partie notre rapport aux apprentissages.

Depuis 1967 et l'avènement en France des Sciences de l'éducation[2], la tradition épistémologique qui structure la formation de tout professionnel de l'école, reste le fameux triangle pédagogique[3]. Avec le biais propre à toute démarche de modélisation scientifique, oubliant que, dans le trop fameux triangle pédagogique « maître/élève/savoir », deux des paramètres constituants ne peuvent être envisagés comme objets (pour celui qui observe) qu'à la stricte condition de ne pas les réduire à ce statut[4]. Car maître et élève (liés par le contrat de l'école autour de l'objet savoir) restent bien et avant tout des sujets, désirant intentionnellement, mais aussi au-delà…

Toutes les approches en psychologie du développement et de l'apprentissage en conviennent aujourd'hui : derrière son architecture cognitive objectivable, tout apprentissage est étayé par un flux, une circulation de désir. Tout apprentissage (défini comme un ensemble d'actes et d'actions en réponse à une situation problème donnée) est donc « une tension vers… » porteuse d'un désir souvent insu de celui qui s'y atèle. Lorsque l'élève apprend « correctement » – ce que les programmes donc la raison instituée d'une époque exigent –, le désir n'est plus visible

1 Théodor Adorno, *Skotenos ou comment lire ?*, in *Trois études sur Hegel*, Paris, Payot, 2003, p. 119.
2 Bernard Charlot, *Les Sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, ESF Éditeur, 1995.
3 Philippe Meirieu, *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris ESF Éditeur, 1987.
4 Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique, contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1938

dans l'institution. Et pourtant, il est là. Mais lorsque l'élève (voir ses parents ? voir son maître ?) résistent, alors en négatif, réapparaît la question brûlante du désir.

Avec une mission très délimitée (il s'agit d'instruire), l'école constitue un formidable catalyseur des relations humaines et de ce désir qui les submerge. Au centre de cette entreprise, il y a l'enfant, autour de qui gravitent nombre d'adultes patentés à des titres divers et en première ligne, les parents, mis à contribution du simple fait d'être parents d'élèves. Qu'est-ce qui, au-delà du maître et de l'élève, interfère dans la transmission censée opérer au sein de l'école ? En quoi la constitution de dispositifs pédagogiques individualisés fournit-elle un éclairage particulier à la fonction normative de l'école ? Une « pratique de discours » qui n'est pas appliquée de manière totalitaire ou en substitution à ce qui fonde l'existence de l'école (à savoir l'accès à la culture), peut-elle constituer un outil viable au sein de l'institution scolaire ? Que nous enseigne l'adolescent qui se cabre pour dire son fait à celui qui occupe la place « adulte » ? Qu'est-ce qui se trame chez ceux qui sont en mal d'apprendre ? Comment le champ politique est-il partie prenante des conditions de l'enseignement dispensé à l'école ? Qu'est-ce qui fait fonction de symptôme à l'école ?

Pourquoi aujourd'hui l'École ne réussit-elle pas à remplir ses missions pour tous ? Pourquoi la question récurrente de l'échec scolaire comme une question sociétale de structure ? Pourquoi – à l'heure de « *l'école du management du "capital humain"* » – un tel aveuglement entre la dimension complexe de sujet immergé dans l'école et celle d'une institution déshumanisée, obéissant aux normes instrumentales, dont Theodor W. Adorno et Max Horkheimer nous avaient mis en garde, dès 1944[5] ? Serait-ce dû à l'indifférence des adultes (professionnels comme responsables éducatifs) vis-à-vis du fonctionnement des groupes enfantins ? À des biais de jugement ? À des processus évaluatifs discriminatoires ? Au statut politico-institutionnel de l'école ? À la discrimination formellement (ou informellement) légitimée de groupes ou d'individus ? À des processus d'invisibilisation ? Comme dans tous les champs des sciences sociales (et pas seulement en économie) la théorie du choix rationnel domine à l'école : l'action individuelle y est supposée fondamentalement instrumentale *(l'agent cherche le meilleur moyen d'atteindre une fin donnée)* et repose sur un calcul permettant de maximiser la satisfaction de l'individu. Depuis les travaux pionniers de Gary Becker[6], on assiste ainsi à une incursion croissante de telles procédures, dans des champs jusque-là réservés à la sociologie : famille, délinquance, éducation… Ainsi, la théorie du choix rationnel comme logique des acteurs de l'école (notamment dès l'université) peut apparaître comme un outil idéologique au service d'un certain impérialisme visant à unifier les sciences sociales sous la bannière de l'économie. C'est comme - aime à le définir Anselm Jappe[7], le triomphe illusoire de « Lhomo-économicus rationnel et autonome ». De fait devenu « lui-même

5 Théodor W. Adorno et Max Horkheimer, *La Dialectique de la Raison. In Fragmentss philosophiques* Paris, Gallimard, 1974.

6 Gary Becker, *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, Chicago, University of Chicago Press, 1964.

7 Anselm Jappe, *Les Aventures de la marchandise, pour une nouvelle critique de la valeur*, Éditions Denoël, 2003., p 104

marchandise, individu déterminé et réïïfié, niant la singularité qu'est le psychisme de tout être humain.

Comme réponse à toutes ces questions (non exhaustives et pourtant systématiquement passées au crible de la recherche scientifique), c'est, en creux des modèles descriptifs ou appareils méthodologiques proposés aux professionnels, systématiquement la négation du sujet qui s'y dévoile. C'est à chaque fois la transformation par un surdéterminisme (scolaire, familial, social) d'une question qui n'a pas été entendue. Par sa résistance (active ou passive), par la répétition de ses erreurs, son impossibilité récurrente de progresser, tout sujet dans l'école pose une question insoluble pour lui à un moment donné. Si cette question n'est pas entendue familialement, scolairement, institutionnellement, alors il y a « meurtre du sens » pour le sujet et récurrence d'attitudes, perçues extérieurement comme régressives, mais qui du point de vue du sujet sont les seules à pouvoir rééquilibrer le douloureux oscillement entre autonomie et incertitude. C'est Yves De La Monneraye qui écrit : « Si l"on n'arrive pas à entendre à temps ce qui se joue entre l'élève, son maître, le savoir et ses parents dans une situation d'échec scolaire, la situation a toutes les chances de se répéter, se renforcer et par là-même d'emprunter le versant pathologique. Or, du côté de l'institution scolaire, il y a quantité de mécanismes de défenses accrédités socialement, je dirai même cadrés, pour éviter d'être atteints et qui poussent l'enfant sur la voie de la pathologie. »[8]

Avec Freud – entrant dans l'école – c'est tout l'inverse qui se déploie. Car refusant cette réification induite par la professionnalisation objectivée des enseignants comme des programmes, la psychanalyse fait l'hypothèse d'une absence de coupure entre l'affect et le cognitif, entre les sentiments et le rationnel. L'un pouvant dynamiser l'autre, ou au contraire l'inhiber. Le symptôme scolaire n'est dès lors pas seulement lié aux connaissances à acquérir, mais aussi à la position affective dans le rapport aux autres et dans celui au savoir. Il s'agit donc de considérer cliniquement un rapport au savoir, à la confusion imaginaire des scènes, aux dynamiques transférentielles. Des psychanalystes ont soulignées les conséquences de cette intelligence troublée[9] : peur d'apprendre ; angoisse face à ce qui ne se sait pas encore ; investissements fantasmatiques des matières scolaires ; interdit de savoir. De même, l'hypothèse freudienne d'une conflictualité psychique, d'un humain pris entre pulsion de vie et pulsion de mort, a été travaillée au sein de l'école. Elle donne l'image pessimiste d'un humain qui ne se débarrasserait pas de sitôt de ses capacités destructrices. Pourtant des générations de psychanalystes et de pédagogues ont rêvé de faire reculer les actes barbares, et même jusqu'aux guerres. Ils ont travaillé l'agressivité nécessaire à vivre, et la fabrication de la violence. S'ils ont été déçus dans leur espoir de transformer la destructivité à l'œuvre dans les affaires humaines, ils ont compris par là même que

8 Yves de la Monneraye, *La Parole rééducative. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Toulouse, Privat, 1991, p 44

9 Bernard Gibello, L'enfance à l'intelligence troublée, Editions Dunod, 2009

cette tension entre construction et destruction est condamnée à être accompagnée pour que la haine ne s'enkyste pas, que l'indifférence objectivante ne se transforme en anéantissement d'un autre vivant, et que l'agressivité ne fasse pas peur mais trouve son cadre et ses règles pour être mise au service des pulsions de vie et non de mort[10]. De l'école à l'université, l'ambivalence des sentiments ne cesse d'être rejetée, par les parents comme par les professionnels. On « croit à l'amour », « on prêche la différence et le respect », et on ne tient pas la haine comme constitutive de l'humain. La théorie psychanalytique travaille ce déni, pour empêcher que le refoulé ne provoque l'inacceptable, toujours surgissant dans le rapport à l'autre.

Cet essai vise à renverser « la dictature molle » de la rationalité instrumentale qui – dans une société de capitalisme avancé – a totalement colonisé les formes procédurales et relationnelles mises en place dans l'école, tant au niveau des instances qui les pensent et les conçoivent, que dans les pratiques des professionnels qui y exercent. Comme d'ailleurs des familles qui y inscrivent leur(s) enfant(s), avec des attentes finalisées explicites. Parce qu'une telle approche des processus relationnels complexes en jeu entre les sujets dans l'école, échappe à « la trop fameuse » rupture épistémologique scientifique classique, nous procéderons selon un mode d'écriture non linéaire. Une écriture qui – entre des situations extraites d'un quotidien professionnel et un regard distancié de chercheur – se voudra non causale et non logique. Mais plutôt associative et de couplage. Afin d'amener le lecteur à la dissonance, à l'émergence de possibles, là où la raison ne les attend pas. Le facétieux tour de passe-passe consistant à introduire entre chaque chapitre, un chapitre qui le précède « de moitié » n'étant, qu'un procédé pour inviter « au ralenti intellectuel »[11]. Fidèle en cela à l'exigence laissée par Adorno d'une théorie critique, qui ne veut pas faire système, mais veut révéler en négatif les points aveugles de tout système

10 Sigmund Freud, *L'avenir d'une illusion*, (1927), Editions PUF, 2004, 32

11 Théodor W. Adorno, *Jargon de l'authenticité. Sur l'idéologie allemande*, trad. Eliane Escoubas, Paris, , Payot, 2009, p. 13.

Conclusion :

> *« L'individu, en tant que spécimen de l'espèce humaine, a perdu l'autonomie grâce à laquelle il pouvait réaliser le genre humain (…) c'est la société qui fait la substance de l'individu (…) Pour la société totalitaire les différences effectives ou imaginaires sont des marques ignominieuses prouvant qu'on n'est pas encore allé assez loin, que quelque chose a encore échappé au mécanisme et n'a pas été déterminé par la totalité (…) L'esprit conquiert sa vérité seulement à condition de se retrouver soi-même dans l'absolu déchirement. »*[1]

Pour l'Ecole (de la maternelle à l'université), outre le rapport « supposé maîtrisé » de la discipline (objet du savoir à transmettre), le champ théorique de référence dans la formation enseignante est aujourd'hui majoritairement celui de la didactique disciplinaire, ou de la didactique intersdisciplinaire. Le champ de la didactique sert à rendre compte de l'organisation logique et causale des différents éléments qui composent un savoir, l'évolution de son organisation corrélativement à l'évolution de la production scientifique des connaissances. La didactique permet donc de suivre le fil du rapport au savoir dans ses différentes phases chez l'apprenant, considéré sous sa seule capacité d'ordonnancement cognitif conscient et raisonné. Comme le rappelle avec subtilité J.M Dolle,[2] le sujet épistémique abstrait modélisé par Piaget, conduit à son paradoxe : il permet un saut qualitatif dans la structuration cognitive, mais dé-subjective la relation d'apprentissage

Or (et c'est modestement le pari de la structuration de cet ouvrage) en miroir de ce monde réel, de cette effectivité en acte des relations intersubjectives à l'école, subsiste un second champ de référence, celui de la clinique. Plus particulièrement - depuis 1993 celui développé en France par J. Beillerot, C. Blanchard-Laville ou N. Mosconi – qualifié de clinique du rapport au savoir. Cette clinique - autour de l'emprunt conceptuel freudien de l'inconscient et des processus désirants qu'il y contient - nous permet d'avoir une conception du sujet (maître et/ou élève), organisée à travers ses divisions,. Entre ce qu'il veut faire (son idéal) et ce qu'il peut faire (la contingence de la situation dans laquelle il est placé). Ce qu'il enseigne et/ou apprend et ce qu'il peut en dire. De nombreux travaux[3] montrent en effet qu" élèves comme enseignants n'ont pas toujours

---

[1] Théodor W Adorno, *Minima Moralia. Réflexions sur la vie mutilée*, Paris, Payot, 1980, pp 37-65

[2] Jean-Marie Dolle, *Pour Comprendre Jean Piaget*„ Paris Dunod, 2005 (3è édition), p 27

[3] - Jacky BEILLEROT, *Le rapport au savoir*, in Nicole MOSCONI, Jacky BEILLEROT, Claudine BLANCHARD-LAVILLE (dir), Formes et formations du rapport au savoir, Paris, L'Harmattan, 2000, p.39-57

- Jacky BEILLEROT/ Claudine Blanchar-Laville/ Nicole MOSCONI, *Rapport au savoir : éléments théoriques et illustrations cliniques*, in Nouvelle Revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire, n°1, 1998, p 47-59

- Jacky BEILLEROT, *Le rapport au savoir dans la démarche d'apprentissage*, in Jean-Claude RUANO BORBALAN (dir), Savoir former. Bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs, Paris, Ed. Demos, Sciences Humaines, 1996, p. 93-100

conscience de ce qu'ils réalisent en classe, ce que nous traduisons par la formule « à son insu ». La clinique du rapport au savoir d'orientation psychanalytique, rend compte du fait que, comme tout sujet, il ne peut pas tout dire, ou, pour reprendre une formule de Lacan, « le symbolique ne recouvre pas tout le réel[4] ». Il y a toujours pour tout sujet (maître et/ou élève) un écart entre ce qu'il veut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Ces comportements, ces attitudes, ces réponses induites par les finalités de l'institution, qui ne répondent pas à « l'attendu scolaire», mais à des raisons qui s'inscrivent dans l'histoire personnelle du sujet, comme, par exemple, un ensemble d'événements familiaux très enfouis, qui l'amènent à privilégier un savoir personnel au détriment du savoir scolaire

De ce point de vue la découverte fondamentale de Freud, de processus inconscients à l'œuvre chez chaque sujet, est considérée dans toute clinique du rapport au savoir, comme constitutive d'une théorie du sujet-apprenant. Et elle s'observe à travers les différentes divisions qui s'y manifestent. La volonté freudienne d'inscrire la théorie psychanalytique dans d'autres domaines, en particulier ceux de l'éducation, de l'histoire, de l'ethnologie, etc., a soulevé certes maintes protestations, notamment par certains psychanalystes soucieux de la l'assigner au seul champ du soin, y décelant un risque de « gauchissement » de la théorie et de dévoiement de sa visée thérapeutique. Pour certains même le psychanalyste aurait dû se contenter de rester dans l'espace de la cure thérapeutique et ne pas intervenir dans le quotidien des personnes et de leurs activités, avec les toujours possibles malentendus, généralisations abusives et fausses interprétations. Un pareil repli s'avère peut-être pour tel ou tel psychanalyste une solution personnelle, mais il ne saurait se soutenir socialement. Freud lui-même avait répondu de façon nette à cette polémique : « vous pouvez aussi, pour comprendre la méthode psychanalytique, la considérer d'un autre point de vue. La découverte de l'inconscient, la traduction de ce dernier, se réalise malgré la *résistance* continue qu'oppose le sujet. L'apparition de l'inconscient s'associe à un sentiment de « déplaisir », d'où opposition de la part de l'analysé. Il faut alors que vous pénétriez au cœur du conflit psychique. Si vous amenez le sujet à accepter, du fait d'une meilleure compréhension, ce qu'il avait jusqu'alors rejeté (refoulé) par suite d'une régulation automatique du déplaisir, vous aurez réalisé une bonne part de travail éducatif. Comment ne pas parler d'éducation quand, par exemple, l'on parvient à décider quelqu'un qui n'aime pas se lever tôt à le faire quand même. La théorie psychanalytique peut, *grosso modo,* être considéré comme une *sorte de ré-éducation (à l'insu du sujet qui enseigne à vaincre les résistances intérieures*[5]*. »*

Certes une histoire des liens entre théorie psychanalytique et éducation nécessite d'entrer dans le conflit des interprétations à l'oeuvre depuis plusieurs décennies. L'approche psychanalytique a

[4] J. Lacan, *Séminaire I*, Paris, Le Seuil, 1975, p. 125

[5] Sigmund Freud, *La technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1953, traduction de Anne Berman, pp 1-22

transformé, sans aucun doute, notre conception de l'enfance et le rapport des parents à l'éducation. Elle a contribué à l'évolution du psychique et de ses symptômes ; elle a redessiné les prérogatives des métiers de la relation et leur éthique. Sur plusieurs plans, un succès d'ensemble n'a manifestement pas été atteint, ce qui semble normal. Si la psychanalyse touche en effet à la construction de l'humain dans sa dimension psychique, on ne peut aboutir qu'à des succès cliniques, avec tel ou tel enfant, adolescent, avec telle ou telle classe, dans tel ou tel contexte. Croire que la théorie psychanalytique appliquée à l'école deviendrait la dernière pierre d'un système éducatif imparfait confinerait encore une fois, à l'Illusion. Or Freud nous le rappelle sans cesse : « l'illusion, contrairement à l'erreur - qui est une faute objective - est une croyance erronée, motivée par le désir et la subjectivité ; elle est indifférente à l'effectivité »[6]. Freud la différencie de l'idée délirante qui prend la place de l'effectivité et s'y substitue pour la personne qui en est affectée. L'illusion subsiste donc en non-contradiction avec une effectivité par ailleurs assumée comme telle[7]. Si Freud réserve à la religion le terme d'illusion, il n'exclut pas qu'elle puisse un jour advenir dans un monde de la raison scientifique toute puissante.

La théorie psychanalytique est partie prenant du social. Elle l'influence et, en retour, en est influencée. Occupant une position dans un autre domaine par ce mouvement de double altération, elle est obligée en quelque sorte de tenir compte de l'évolution provoquée par son influence pour en traiter les effets. Elle a certainement, elle aussi, contribué à créer de nouvelles difficultés. Elle possède cependant les outils, théoriques et méthodologiques, pour le comprendre et reprendre ce qui engendre éventuellement de la résistance, de la souffrance. La construction psychique de chacun étant dépendante du contexte historique, des événements traversés, des idéologies, en bref d'influences diverses, elle ne cesse d'évoluer, dans sa norme et sa marge. Fabriquée par de multiples facteurs, elle se traduit, aux moments successifs de l'histoire, par des difficultés particulières d'exister et de se lier aux autres et au monde. Même si un versant peut être influencé positivement, les autres ne peuvent pas être maîtrisés. C'est ce que l'historien ne cesse de reconstituer.

Le monde contemporain est contradictoire car travaillé par les antagonismes du capitalisme : raison instrumentale du savoir et atomisation des sujets dans des espaces ou l'institution du fait social tend à disparaître au profit de la pulsion consommatrice[8]. Dans un tel contexte, dès l'enfance, les convictions politiques, économiques et sociales d'un individu forment un modèle cohérent, comme si elles étaient reliées par une *mentalité* ou un *esprit* qui est l'expression profonde de sa non-personnalité. Le sujet des sociétés dites de l'autonomie vise finalement le même point de structure, le point de ratage du discours où se révèle son envers de jouissance. L'émergence de la résistance à l'autre du langage, qui se mue peu à peu en mépris, puis rejet et enfin haine de l'autre, se situent au point éthique où le sujet est confronté à l'intime altérité à soi-même, qui

[6] Sigmund Freud, *L'avenir d'une illusion, (*1927), PUF, 2004, p 36
[7] Sigmund Freud, ibid, p 41
[8] Bernard Stiegler, *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008

habite chacun de nous et dont le caractère reste insubjectivable. Le sujet peut se dérober à traiter cette altérité et se haïr lui-même, quitte à localiser en l'autre cette haine. S'arracher à la prise que la haine a sur tout sujet, s'en faire responsable dans une sorte d' « arrachement à soi », apparaît dès lors comme la seule voix éthique qui s'offre au sujet » Responsable, le sujet l'est également dans la façon de répondre à la haine qui le vise qui convoque tout autant l'altérité qui l'habite. La haine s'infiltre dans le lien social, aux points d'impasse du discours de la raison appliquée y compris à la psyché. La haine, seul sentiment lucide, déshabille les sentiments et les idéaux par lesquels nous voilons d'ordinaire le réel. Elle est une tentative de percer l'être de l'Autre au point de l'indicible. Le langage est toujours menteur pour dire l'être du sujet et c'est justement ce que l'école rationnelle et instrumentale pousse à son paradoxe.

Toujours gît, dans une communauté humaine, le rejet d'une jouissance inassimilable, ressort d'une barbarie possible. Autrement dit, la haine ne disparaît pas, l'opération du symbolique est impuissante à la dissoudre. Mais la théorie psychanalytique nous enseigne à nous tenir averti de sa présence pour ne pas l'accomplir. L'éthique de la psychanalyse ne serait-ce pas de répondre à la haine par la construction d'un symptôme et le savoir y faire avec ? Y compris à l'Ecole et dès l'école ? Emancipation et régression, civilisation et barbarie marchent ensemble, écrivait Adorno à la fin de la seconde guerre mondiale. Plus de 60 ans après, rien pour nous laisser penser que la balance penche du côté du progrès, mais au contraire la peur que le monde entier bascule bientôt dans l'horreur. Et que la conception instrumentale de l'école y participe. Parallèlement au développement exponentiel des moyens de destruction, on voit se développer chez les individus une frénésie pathogène de consommation, une volonté de satisfaire coûte que coûte ses désirs, ses pulsions. Le nouvel impératif catégorique d'Adorno vient à propos nous rappeler que nous nous approchons de plus en plus du point de non retour et que doit s'instaurer une volonté individuelle et collective de transformation de la société. Civilisation ou barbarie, il nous faut choisir en nous rappelant qu'à la fragilité inhérente à l'homme, s'oppose sa capacité à s'élever dont témoignent au moins symboliquement et esthétiquement tant œuvres du passé.