

Le conflit endogamie-exogamie AU CŒUR DU PROBLÈME DE LA PRÉVENTION¹

Jacques Lévine

Que la prévention soit un art particulièrement difficile, tous ceux qui se confrontent aux réalités du terrain ne peuvent que souscrire à cette évidence. Parmi les exemples que je pourrais citer, le premier qui me vient à l'esprit, parce que le plus récent, est ce que j'observe dans une école du 18^{ème} arrondissement de Paris. Avec Maryse Métra, nous travaillons sur une idée que nous appelons la « Maison des Petits dans l'École ». Il ne s'agit pas de créer une structure de ségrégation : l'un des objectifs, indépendamment de l'aide qu'on peut apporter aux enfants – et parents – les plus fragiles, est que, par ce terrain d'observation, le travail conjoint des enseignants et des « spécialistes » débouche sur une meilleure connaissance des problèmes de prévention.

Lors de ces rencontres, toutes sortes de questions nous sont posées, le plus souvent sous la forme de « pourquoi » qui marquent la préoccupation du sens et du « comment faire » qui marquent la préoccupation de la prévention : « Pourquoi Déborah (3 ans 9 mois) mord-elle quand elle n'obtient pas ce qu'elle désire ? Pourquoi Nicolas (3 ans 8 mois) se roule-t-il par terre ou se jette-t-il sur les autres brusquement, alors qu'on ne voit à l'horizon aucune raison d'un tel comportement ? Pourquoi Ludovic (4 ans 1 mois) se donne-t-il des coups quand il refuse d'aller en classe ? Pourquoi Gaël (4 ans) a-t-il besoin de serrer en permanence ses trois doudous contre lui ? Pourquoi Benoît (3 ans 4 mois) jumeau de Dorian, me donne-t-il des coups de pied quand je ne m'occupe pas assez vite de lui ou quand je m'occupe de son jumeau ?... »

« Comment expliquer qu'il existe de telles inégalités entre les enfants, demande Martine, institutrice d'une moyenne section. Philippe (4 ans 1 mois), regardant l'image que je lui tends, dit : 'Sur cette image, je vois un garçon qui a froid en allant à l'école, parce qu'il n'a pas de manteau'. Bernard, qui a exactement le même âge, dit : 'L'a froid. – Qui ? – Le garçon. – Pourquoi ? – Chais pas. – Il a un manteau ? – Non. – Il est dans la maison ? – Non. – Où est-il ? – Là'. Cet enfant, dit Martine, ne risque-t-il pas d'avoir un handicap lorsqu'il faudra aborder la langue écrite ? Il faudrait que je rencontre les parents car je sens qu'il y a d'autres problèmes qui s'inscrivent dans l'attitude de l'enfant et qu'il serait nécessaire que nous soyons aidées par le RASED ou une consultation extérieure ».

¹ *Pour citer ce texte :*

Le conflit endogamie-exogamie. Au cœur du problème de la prévention. Jacques Lévine.

Texte de l'intervention prévue pour le colloque sur la prévention organisé à Prague. En l'absence de Jacques Lévine, ce texte a été lu par Maryse Métra, le 22 avril 2005.

Enfance majuscule n° 86, février 2006, puis *L'ERRE* n° 24, FNAREN, décembre 2006.

Toujours dans l'optique d'une réflexion sur la MPE (Maison des Petits dans l'École), nous avons été intéressés par le fait que deux directrices qui assistent à ces séances, pratiquent une formule d'accueil, au moment des inscriptions, qui réunit parents et enfant. Elles consacrent beaucoup de temps à la première rencontre, pour pouvoir observer les attitudes respectives et la façon dont les relations se nouent. La petite Ani déménage tout sur le bureau de la directrice dès qu'elle entre et cela fait rire le papa. L'enfant devient très agitée dès que la mère raconte que quand elle est arrivée en France, le père n'était pas là. L'enfant lui met la main sur la bouche pour qu'elle cesse de parler de cela... Une autre mère explique que c'est à contrecœur qu'elle met l'enfant à l'école et qu'elle n'est pas sûre que ça se passera bien « Elle ne veut pas d'une autre mère que moi ! » La mère de Bachir, très volubile, dit, assez fort, devant lui : « Il a été adopté, mais ne le sait pas ». Elle se lance dans un discours où elle répète qu'il ne cesse de faire des bêtises, ce qui amène Bachir à lui donner des coups... La mère de Julien explique : « Je n'arrive pas à lui dire : non. J'ai eu peur qu'il meure parce qu'il est né à 7 mois. » Diana, très angoissée, s'interpose entre ses parents dès qu'elle s'aperçoit qu'ils sont en désaccord...

Ces deux directrices précisent : « Voici le genre de problèmes que nous avons à gérer. Pour certains enfants, nous sommes à peu près certaines que l'école va leur être bénéfique, mais l'expérience nous montre que les comportements que nous observons à l'inscription sont souvent durables et que, malgré tous nos efforts, nous ne parvenons pas à faire que ces enfants soient apaisés, renoncent à leur agitation, à leur violence ou à leur apathie. Ces enfants ont effectivement besoin d'un autre lieu que la classe, mais pas pour autant de quelque chose qui ressemblerait à un hôpital de jour. Et pour ce qui nous concerne nous-mêmes, si nous voulons faire un vrai travail de prévention, nous avons besoin d'un lieu de soutien et de formation. »

En réfléchissant sur les problèmes de ce genre qui sont monnaie courante, nous avons réalisé que les conflits que nous observions devaient être pensés et traités en référence à une problématique qui concerne avant tout la dynamique de croissance.

Il est manifeste, pour nous, qu'il y a dans chaque classe trois sortes d'enfants :

- Des enfants qui vont dans le sens « progrédient » de la croissance. Ils sont « exogamiques » (ils sont d'accord pour se préparer au mariage avec la société et ses normes). Ils sont à la fois dans leur âge et dans l'âge d'après. Ils se vivent comme des héritiers et des continuateurs.
- Des enfants qui vont dans le sens « régrédient ». La prédominance, chez eux, est « endogamique » (ils s'agrippent au mariage avec leur passé). Ils sont, à la fois, dans leur âge, mais souvent encore plus dans l'âge d'avant. Ils se vivent comme devant être fidèles à cette image antérieure d'eux-mêmes.
- Des enfants qui naviguent entre les deux directions.

Si bien que ce qu'on appelle la prévention correspond essentiellement au désir d'éviter une installation pathogène dans l'endogamie ou, comme nous le verrons, dans l'exogamie artificielle.

Dès lors, nous avons à nous poser deux questions :

- Qu'est-ce qu'une croissance à risque ? (l'agrippement excessif au monde endogamique).
- Qu'est-ce qu'une croissance réussie ? (à quelles conditions l'enfant se sent-il motivé pour se diriger vers une exogamie raisonnable ? Et comment fait-on pour passer d'une croissance à risque à une croissance suffisamment réussie ?)

Une troisième question serait probablement nécessaire : comment fait-on passer l'institution elle-même de la zone de la croissance à risque à la zone de la croissance réussie ?

Anatomie des croissances à risque qui nécessitent des stratégies de prévention

Nous avons évoqué précédemment ce cadre particulier de réflexion sur la prévention que représente la MPE. Les groupes de Soutien au Soutien constituent un autre cadre d'observation. Ce qu'ils nous montrent, c'est la fréquence croissante des défaites du Moi et de ses structures de contenance, c'est l'accroissement des vécus de déliaison. On peut désormais parler de cassures qui affectent profondément les liens de filiation. Les enfants dont il est actuellement question en Soutien au Soutien ne sont plus les mêmes qu'il y a dix ans, et encore moins qu'il y a vingt ans. Alors qu'auparavant nous avions le temps, dans les groupes, de nous occuper de quelques bons élèves momentanément en difficulté cognitive, ou de quelques « pourraient mieux faire » angoissés, pour lesquels on sentait qu'un accompagnement dédramatisant serait bienvenu, les séances deviennent un défilé de cas lourds, et même très lourds.

Pourquoi cette insistance sur la défaite des vécus de filiation ? J'ai repris des notes où je consigne, au cours des séances de Soutien au Soutien, les situations qui sont évoquées. J'ai été surpris, à la suite d'un examen de plus de cent situations, de voir leur fréquence, la difficulté de comprendre leur genèse et, encore plus, de trouver des réponses appropriées.

Par défaites du lien de filiation, on peut entendre des défaites de la filiation familiale, de la filiation scolaire, de la filiation de soi à soi. Presque toujours, ces trois sortes de défaites s'additionnent et s'intriquent, mais ce sont les défaites de l'image du Moi familial qui prédominent et induisent les autres.

Une rapide excursion de type sociologique nous montre que, dans certaines écoles de zones défavorisées, sans que partout la situation soit pour autant aussi noire, moins de trois enfants sur dix vivent dans une famille de type triangulaire classique, c'est-à-dire où père et mère donnent l'impression de s'entendre et d'exercer pleinement leur fonction parentale. Ce n'est un secret pour personne que certains enfants viennent en classe envahis dans leur tête par des drames familiaux qui dépassent le seuil du supportable. Longue est la liste des enfants hyper-instables, à idéation décousue, trop installés dans la tristesse ou le renoncement ou, au contraire, rendus faussement matures par l'accumulation des difficultés ambiantes, et qui, en raison de la non-fiabilité de leur environnement, ont appris à ne plus tenir compte de l'avis des adultes.

Or nous savons que, lorsqu'un enfant a le sentiment qu'il ne peut répondre aux difficultés de ses parents, qu'il est, en quelque sorte, impuissant à les guérir, il n'est plus le bon enfant qu'il devrait être. Car tout enfant, même s'il se dit que sa vie est sa vie, c'est-à-dire qu'elle n'est pas celle de ses parents, est mis au monde pour « compléter » ses parents, pour leur « apporter » le supplément de vitalisation et d'espoir qui a été à l'origine de leur désir d'enfant. Son image de soi n'en sort pas indemne. Il est travaillé par l'insatisfaction, par la protestation, par l'idée que sa vie aurait pu se dérouler autrement. Peut-on dire, aujourd'hui, ce qui semblait impossible à dire hier : « il n'y a pas de problème scolaire, il n'y a que des problèmes de filiation ». Est-ce exagéré ? Probablement pas. N'y a-t-il pas, pour autant, un travail considérable à faire au niveau des apprentissages, même lorsque le Moi est atteint ? Bien sûr que les deux registres doivent se compléter.

Il faut insister sur le fait que, dans la quasi-totalité des cas de non-adhésion scolaire, on trouve un engrenage qui risque d'enfermer le Moi dans des conflits endogamiques répétitifs.

Sylvie, 6 ans. Elle prend une conscience aiguë que son père boit, qu'il est malheureux et que la vie devient insupportable pour sa mère. Il y a cassure du sentiment qu'elle avait auparavant d'être source de force. En classe, elle aborde la lecture avec une énorme panique, due, notamment, à l'idée qu'on peut lire en elle la honte que lui cause la situation. Ce qui correspond à l'idée que : « lire, c'est se faire lire en train de lire ». Elle a des comportements destructeurs, totalement inattendus. Elle déchire, avant de les terminer, la plupart de ses dessins. Il lui arrive également de déchirer ceux de son voisin avec qui elle a, par ailleurs, une attitude de petite mère protectrice. Puis, à la suite d'une détérioration de la situation familiale, elle refuse obstinément l'école. Après intervention des services sociaux, elle reprend, mais dans le rejet systématique de tout ce qui est langage écrit. Son institutrice demande à participer à un groupe de Soutien au Soutien. Lequel comprend que la fierté de Sylvie est en question : elle ne supporte pas, étant donné son intériorisation familiale, l'intériorisation scolaire. Pour ne pas perdre la face, elle refuse la confrontation. Grâce aux réassurances sur ce point, la situation scolaire s'est améliorée...

Que se passe-t-il dans ce genre de défaite narcissique de l'enfant ?

D'abord l'idée de drames fondateurs : ici, l'éthylisme du père de Sylvie, ce qui n'exclut pas de penser que la situation était déjà difficile avant. Chez Mathieu, c'est un épisode pénible de la vie des parents qu'il prend à son compte comme une catastrophe. Chez Anicet, il s'agit du père en prison et de secrets familiaux vécus comme honteux... À côté des drames fondateurs, il existe des défaites fondatrices, ou des maladresses fondatrices, par exemple scolaires (Alia) qui peuvent faire beaucoup de ravages.

Quel vécu s'y associe ?

D'abord un vécu, non seulement d'effondrement, mais de peur de sa répétition (*Fear of breakdown*, dit Winnicott), cela correspond à un basculement de l'image de soi et de l'environnement. C'est en pareil cas que s'installe dans le Moi ce que Bion appelle un élément bêta qui fonctionne comme un élément étrange et étranger.

À côté du Moi social apparaît un vécu négatif de la place dans la famille, une identité familiale non-conforme qui s'inscrit dans une zone d'incommunicabilité. L'enfant devient plus opaque, il n'est plus le bon enfant transparent d'avant. Réciproquement, pour l'enfant, les parents changent de visage, ce sont des parents qui ne protègent plus et qu'il revient même souvent à l'enfant de protéger. Son histoire se coupe en deux : une histoire acceptable et une histoire inacceptable, celle d'avant le drame fondateur et celle d'après.

L'idée que les autres ne veulent pas de lui l'envahit. Il adopte l'attitude défensive de celui qui est menacé de rejet. Il anticipe l'exclusion par l'exclusion qu'il inflige aux autres. Avec les adultes, la peur d'être déconsidéré l'amène à montrer que c'est lui qui les déconsidère. D'où des attitudes de défi par le silence ou la grossièreté. Il fantasme des projets de vengeance en même temps qu'il est envahi par la crainte de châtiments... Il fuit dans le fictionnel, l'imaginaire de la toute-puissance magique ou son corollaire, l'imaginaire du pire. Il est porté à s'installer dans un personnage de victime (on ne veut pas de moi, il ne me reste plus qu'à mourir ou alors ils me le paieront cher).

Le cycle d'installation de l'identité négative n'est pas pour autant terminé. Tout traumatisme qui touche à des liens fondamentaux comporte une phase qu'on peut appeler « la fidélité au traumatisme ». On veut rejouer la bataille perdue pour tenter, quand même, de gagner. Au travers de conduites de provocation ou du donner à voir de la tristesse, l'enfant procède à une sorte d'érotisation de l'identité négative. Au lieu d'être perte de valeur, elle devient une valeur de son identité. Le sujet forme paradoxalement, au travers de cette identité négative, un Moi de type endogamique avec lequel il fait corps.

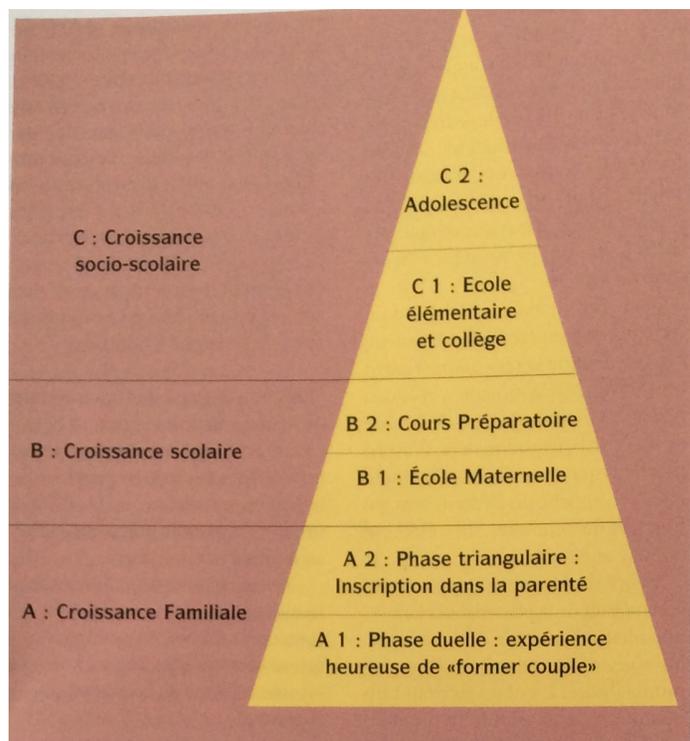
Peut-on dégager des lois générales quant aux effets des accidents de parcours sur le conflit endogamie-exogamie ? À défaut de lois, on peut faire des hypothèses. Il résulte, de la réflexion sur les cas que nous avons eu à gérer, au moins deux données :

- À chaque fois que le lien endogamique est atteint, on assiste à un renforcement du besoin endogamique, que ce soit sous des formes nouvelles ou sous la forme de la compulsion à la répétition.
- À chaque fois que la route exogamique est barrée, le lien endogamique est également porté à se renforcer. Mais dans de nombreux cas, l'enfant s'installe dans une sorte d'auto-parentalisation. Il s'érige en petit adulte avant l'âge.

Peut-on discerner des moments dans la croissance qui soient plus névralgiques que les autres et pour lesquels une attitude de prévention est particulièrement nécessaire ?

Pour examiner ce point, il nous faut dresser un tableau du développement où figureront, en même temps que les conditions de la croissance, ce qui est susceptible de l'entraver. Nous partons de l'idée qu'il ne suffit pas qu'un enfant soit physiquement accouché pour qu'il le soit psychiquement. Six sorties successives de « l'œuf », entre la naissance et l'adolescence sont nécessaires pour que se forme un Moi identitaire suffisamment construit. On peut métaphoriser cette trajectoire évolutive par le schéma d'une pyramide. Divisons-la en trois parties qui, elles-mêmes se subdivisent : la croissance familiale (A) comporte une phase dite duelle (A1) et une phase dite triangulaire (A2). La croissance du début de la scolarité (B) comprend la phase de la Maternelle (B1) et le Cours Préparatoire (B2). La croissance socio-scolaire (C) concerne l'école élémentaire et le début du collège (C1) et l'adolescence (C2).

Chaque phase comporte des victoires et des défaites. Nous sommes obligés d'évoquer les victoires potentielles pour mieux repérer les risques de défaite.



Phase A1. - L'enfant a besoin de former une expérience heureuse de quatre « former-couple » : avec le corps de la mère, avec son propre corps, avec le monde des objets et avec sa propre pensée. Ce qui lui permet de faire une expérience heureuse d'enfant complété par les siens, d'enfant complétant les siens et d'enfant s'auto-complétant.

Lorsqu'il est confronté à des accidents de parcours, notamment lorsqu'il subit l'expérience douloureuse d'un nonaccès suffisant, ou d'un accès barré, au corps de la mère, il peut en résulter une exacerbation du besoin symbiotique ou un déplacement des besoins de liens sur son propre corps ou sur le monde des objets, mais aussi quelquefois, heureusement, sur le monde de la pensée, c'est le cas de nombreux personnages illustres. Toutefois, dans les cas les plus difficiles, c'est le monde du « tout-corps » ou du « tout-objet » qui domine.

Alors que le former-couple réussi est le moteur qui est à la base de tous les désirs de former-couple de la vie, les échecs du former-couple avec le corps de la mère, lorsqu'ils dépassent le seuil du supportable, sont à l'origine d'une expérience existentielle du vide, de la chute, de l'abandon, de la non-désirabilité, qui deviennent autant de composantes de l'identité négative ultérieure. C'est à cette époque, qui est celle du stade du miroir, que se forme la sphère d'accompagnement interne qui permet au bébé de se sentir accompagné de lui-même, de commencer à se regarder en train de vivre. C'est là que se joue la capacité de contrôler le corps par la pensée, c'est-à-dire l'entrée dans la civilisation.

Phase A2. - Pour grandir, il faut réussir son inscription dans la parenté. Aux incorporations précédentes, il faut ajouter l'incorporation du père et du tiers. Mais l'obligation de n'être qu'un enfant, ce qui correspond à un statut qui n'est plus celui de l'enfant-roi précédent, est source de conflits où se joue l'acceptation des limites et de la loi. D'où la formation de conduites de protestation, d'inacceptation et de recherches d'emprise compensatoires. C'est l'âge de la confrontation à l'Œdipe, de l'intolérance au couple sexué. C'est également le moment où l'enfant pressent ce qu'on lui cache, notamment lorsqu'il s'agit de secrets concernant son origine ou une organisation de la famille qui risque de lui donner un sentiment de différence. Le plaisir de narguer et de défier entretient son besoin de toute-puissance, surtout dans les cas où il est porteur d'un sentiment de non-présentabilité.

Phase B1. - Grandir, c'est suffisamment réussir la séparation qu'exige l'entrée en crèche et en Maternelle, la rencontre avec le problème du « changement de mère ». Grandir, c'est suffisamment réussir son entrée dans le monde des réalisateurs et des producteurs d'œuvres. C'est un véritable changement de statut. Grandir, c'est réussir la cohabitation avec les autres, donc former des appareils subtils entre négation et acceptation de l'autre et du groupe.

Lorsque l'enfant entre dans la phase B1 avec une mentalité de type oral ou anal, il a tendance à masquer sa fragilité par des conduites mégalomanes de sur-supériorité. Cet écart entre A1, A2 d'une part et B1 d'autre part est le problème majeur de la petite section. Il est difficilement résolu dans le contexte actuel pour les enfants les plus fragiles. Mais l'expérience du statut de producteur est une véritable chance pour certains enfants en souffrance.

Phase B2. - Grandir, c'est au CP avoir à intégrer le langage écrit, avec ce qu'il comporte d'abstraction, donc de dépasser un rapport à la réalité qui passe par les contacts corporels. L'enfant entre dans un autre mode de vie, celui de « la rencontre avec le père de l'ordre social » devant lequel il doit comparaître ; il passe du père réel à une instance plus puissante. Le langage écrit symbolise la réussite ou l'échec de ce passage qui est l'un des plus importants de la trajectoire endogamie-exogamie.

La communication d'inconnu à inconnu, qui est le propre du langage écrit, implique la mise en place de dialogues imaginaires d'émetteur à récepteur, auxquels bien des enfants ne sont pas préparés par leur milieu.

Alors que certains enfants vivent une jubilation de l'appropriation du langage écrit abstrait, d'autres vivent le sentiment amer que laisse un travail de déchiffrement trop laborieux et ce malaise envahit le rapport à l'écrit au collège. Il gêne, non seulement les élèves dits illettrés, mais nombre de « pourraient mieux faire », ce qui pose le problème de la non-prise en compte des « matières non nobles » et des potentialités réelles autres.

Phase C1. - Grandir entre 7 et 12 ans, c'est prendre du recul vis-à-vis de la maison et de l'école, c'est le plaisir de circuler dans des groupes différents et d'y rechercher la « brillance groupale ». Ce qui explique que se sentir insuffisamment désirable et accepté est un facteur de démobilisation. Le problème, aussi bien des enfants révoltés que des souffre-douleur découragés ou manquant de confiance en eux, est très important à cette phase.

Phase C2. - Grandir, à l'adolescence, c'est assumer le « défi générationnel » et le « défi sexuel ». C'est s'installer dans une zone de vie qui n'est pas encore le droit totalement reconnu à la génitalité et qui ne peut plus être celle de l'enfance. Le sentiment de fragilité qui résulte de cette situation entre deux chaises peut pousser à un surcroît d'attitude de défi à l'égard de tout ce qui représente l'instance parentale. L'appui sur la classe d'âge permet de masquer la peur de l'avenir avec ce qu'elle comporte de doute et d'auto-dévalorisation.

De ce qui précède, sur ce que nous avons appelé « les croissances à risque », faut-il tirer la conclusion que les enseignants doivent être obligatoirement formés à la psychologie génétique du conflit endogamie-exogamie ? Cette formation peut parfaitement emprunter des chemins qui n'exigent ni qu'on ait fait une psychanalyse personnelle, ni qu'on ait préparé un doctorat de psychologie. Son style reste à trouver.

Mais comment demander à des enseignants, qui sont là pour donner l'envie de comprendre, qu'il leur faut eux-mêmes ne pas trop chercher à comprendre, alors qu'il s'agit du sort des élèves qu'ils ont sous les yeux ?...

Qu'est-ce qu'une croissance réussie... Au prix de quels efforts de prévention ?

Toute réussite scolaire nécessite une mise en place quasi permanente d'attitudes d'anticipation quant aux difficultés qui pourraient survenir. Le souci de la prévention est donc omniprésent y compris dans le cas des « bons élèves ».

Pour tous les enfants, ce que nous croyons devoir prôner pour éviter toutes sortes de dérapages à conséquence durable, c'est « **l'école endo-exogamique des trois alliances** ». Il s'agit évidemment d'une perspective qui vise à l'idéalité mais qu'il nous paraît indispensable de préparer pour le long terme.

L'école doit impérativement être à la fois à tendance endogamique, (c'est-à-dire respecter l'idée que l'enfant vient de chez lui avec une foule de conditionnements), à tendance exogamique (faire aller vers l'avenir) et à tendance intermédiaire (appliquer la maxime de Vygotski : tenir compte de ce qu'est l'enfant aujourd'hui en même temps que de ce qu'il pourra être demain). Non moins impérativement, l'école doit également être un lieu d'alliance : d'alliance identitaire, d'alliance cognitive, d'alliance institutionnelle.

La prévention dépend donc de la réponse que nous allons être capables de donner à 3 questions :

- qu'est-ce qu'un enfant ? (quel est le regard que nous avons à porter sur lui, compte tenu du regard qu'il porte lui-même sur la vie ?) ;
- qu'est-ce que l'école ? (quel est le regard que l'école doit porter sur l'enfant) ;
- qui sont les adultes qui accompagnent l'enfant dans son devenir ? (quel doit être leur regard sur l'enfant et l'école ?).

L'alliance identitaire

1) L'enfant de demain aura besoin, plus que jamais, d'être considéré, à la fois comme un « petit tout » (celui qu'il forme avec lui-même), comme un « moyen tout » (celui qu'il forme avec ses groupes d'appartenance : famille, école, groupes d'âge) et comme un « grand tout » (celui qui correspond à son inscription dans l'univers pris dans sa totalité). Le monde nouveau étant ce qu'il est, l'enfant a besoin désormais de s'inscrire, au-delà de son univers proche, dans l'universalité, pour pouvoir se distancier, à la fois du sur-accompagnement que font peser sur lui toutes sortes de structures groupales artificielles et du sous-accompagnement auquel le voue le processus actuel de déliaison de chacun par rapport à ses contenants traditionnels. Pour se constituer sujet responsable, l'enfant a besoin de porter sur les problèmes « d'en bas » un regard qui s'inspire de son dialogue avec une instance supposée « d'en haut ».

2) L'enfant de demain aura d'autant plus besoin de la distanciation qu'il a à être pilote de cinq aspects du Moi : le Moi de la croissance (appelé précédemment Moi-pyramide), le Moi par lequel il assure son fonctionnement (Moi-Maison), le Moi analyseur qui correspond à la sphère de délibération nécessaire pour réfléchir sur la réalité, le Moi groupal qui lui permet de circuler dans la diversité des groupes, le Moi réparateur par lequel il assure les travaux de prévention avant dégâts ou après dégâts, pour éviter leur extension.

3) Un point essentiel est l'écoute tripolaire. Elle est fondée sur l'idée que tout individu, y compris celui dont la bonne santé psychique est évidente, est porteur de trois sortes de vécus :

- une dimension accidentée ;
- l'organisation réactionnelle à cette dimension accidentée ;
- une dimension intacte.

Il n'y a rien de paradoxal à dire qu'un enfant qui, en apparence, ne montre rien qui soit du domaine de l'accident, est quand même porteur, à sa manière, d'une dimension accidentée. En effet, à toutes les phases du développement : la phase duelle, la phase triangulaire, la phase d'entrée dans les groupes, dans l'écrit, dans l'environnement social, dans la génitalité, se forment des expériences de défaite. Toutes ne font pas l'objet d'une résilience positive. Beaucoup subsistent sous forme de « noyaux identitaires négatifs ». Le problème des parents et des enseignants est que, lorsqu'il y a une dimension accidentée importante, ils ne perdent pas confiance dans la dimension intacte, et que, réciproquement, l'accent mis sur les plateformes de réussite ne soit pas une manière d'occulter ou de refouler les deux autres dimensions. Le « ça a été dur à certains moments » ne doit pas être coupé du « la vie peut continuer quand même » et du rappel du principe de réalité, à savoir la légitimité de sanctions de la part de l'institution lorsqu'il y a transgression des règles.

4) L'enfant de demain aura besoin, plus que jamais, d'une alliance identitaire de croissance. Elle est fondée sur l'idée que toute croissance comporte trois points :

- un travail d'individuation ;
- un travail de désencombrement ;
- un travail de futurisation.

Beaucoup d'enfants, en raison de carences ou de traumatismes du début de la vie, ont besoin, en crèche et en Maternelle, d'un travail de vitalisation qui donne de la réalité à leur corps et à leur Moi. Il s'agit de les aider à dépasser un vécu trop morcelé ou trop agité de leur corps, pour pouvoir s'accompagner d'une image plus unifiée d'eux-mêmes. L'individuation comporte également un art de la régulation. Tantôt il s'agit d'apaiser des peurs excessives, tantôt de lutter contre des conduites de toute-puissance et de non-prise en compte de l'autre.

Le travail que nous appelons « désencombrement » est rendu nécessaire par l'importance de la souffrance de certains enfants, mais il faut également comprendre qu'un grand nombre d'enfants en bonne santé psychique ne sont tels que parce qu'ils pratiquent eux-mêmes, ou grâce à leur environnement, ce travail de désencombrement. Il passe par la verbalisation des problèmes, de même que par un imaginaire, aussi bien du merveilleux que du pire et par l'habitude d'une distinction essentielle, celle entre le dire du désir et le passage à l'acte.

Pour ce qui est de la futurisation, comment transmet-on de l'avenir à quelqu'un qui en manque ou qui y renonce ? Nous abordons là le problème de la résilience. Il en existe de rapides lorsque, par exemple, l'enfant vit l'autre comme une figure parentale symbolique avec laquelle il a envie de faire alliance. Mais certaines résiliences sont difficiles à obtenir, notamment en raison de la « fidélité à l'identité négative ». L'enfant, ou l'adolescent, a alors besoin de rencontrer un regard qui signifie : « toi, vivant ton histoire comme cela, et nous, voyant les choses autrement, comment penses-tu que nous pouvons faire ? ». Il est important que la réponse ne soit pas immédiate et mette, au contraire, en route un cheminement de pensée qui amène progressivement un changement de regard, aussi bien d'ailleurs du sujet sur lui-même que de son interlocuteur. Beaucoup de thérapeutes ou d'enseignants ont l'expérience de jeunes qui sont revenus les voir après un long temps d'errance en leur disant : « Vous m'avez beaucoup aidé en ne me considérant pas comme foutu ou comme un type inquiétant, sans futur ». Nous avons à substituer au regard photo un regard cinéma qui refuse l'arrêt sur image.

L'alliance cognitive

Nous mettrons l'accent sur deux aspects :

- les « trois ça parle »,
- les « quatre langages ».

L'enfant de demain aura besoin d'une redéfinition des composantes de la culture. Pour ma part, compte tenu notamment de l'expérience des ateliers de philosophie, je propose de définir la culture comme étant faite de trois sortes de discours sur la vie, et non d'une seule. La culture est, en effet, constituée par la réunion de ce qu'on peut appeler les « trois ça parle ».

- Il y a le discours prédominant, officiel. C'est le « ça parle » de type scolaire ou professionnel, tel qu'il est déposé dans les livres et dans les différents modes de transmission des patrimoines culturels. Il a comme double particularité de se situer dans la verticalité par rapport au sujet et d'instaurer la médiation de supports entre lui et le monde, dans une relation indirecte.

- Il y a le discours psychologique. C'est le « ça parle » qui traduit le travail du Moi en recherche de son identité et où cherche à s'opérer une résolution des conflits, conscients et inconscients. Il institue un rapport « endogène » du sujet avec lui-même.

- Il y a le « ça parle » qui engage le sujet dans une relation au monde beaucoup plus directe, où la pensée personnelle se dégage des modèles tout faits et cherche à comprendre par elle-même ce qui se joue dans le monde. C'est le cas dans les ateliers de philosophie et la réhabilitation de ce type de discours est probablement d'une importance extrême à condition de rester unie avec les deux précédents, pour l'avenir de la pédagogie et des relations.

Dans le cadre de ce troisième « ça parle », la motivation de l'enfant pour le travail intellectuel est faite de trois plaisirs : la fierté de s'instaurer équivalent aux adultes qui réfléchissent sur les grands problèmes de la vie, donc d'être plus qu'un enfant..., la fierté de faire une expérience de soi-même comme capable d'analyser ces grands problèmes et, de ce fait, d'entrer dans le monde de ceux qui se donnent le droit de les interpréter..., la fierté de découvrir le « cogito », de se constituer en être qui fait l'expérience de sa pensée en action.

L'un des intérêts de ce troisième « ça parle » est qu'on peut envisager son application à l'ensemble de la pédagogie, ce qui permettrait d'échapper au danger de formalisation, d'artificialité, voire de fossilisation dont l'école est menacée, malgré les efforts remarquables d'enseignants qui cherchent à la rendre aussi vivante que possible.

Le deuxième aspect qui caractérise l'alliance cognitive est le désir de diversification des modes d'approche des apprentissages.

Nous avons à comprendre mieux qu'actuellement que tous les enfants ne sont pas préparés à l'abstraction par des organisations mentales similaires. Nous avons à substituer une approche plurinutritionnelle à une approche mononutritionnelle. Nous avons à donner toute leur place aux formes suivantes d'intelligence :

- **L'intelligence de la parole orale ou écrite de l'autre**, ce qui revient à l'art d'analyser les désirs et pensées que l'autre veut transmettre, donc d'entrer en dialogue imaginaire avec lui, au-delà du texte qu'il nous propose.

- **L'intelligence des réalisations**. Il convient de ne pas oublier que, pendant des millénaires, l'intelligence ultra-majoritaire a été celle des ouvriers et des artisans. Ils apprenaient en s'imprégnant du savoir-faire des autres.

- **L'intelligence des relations**. Elle implique une capacité d'identification à l'autre, pour comprendre les raisons de ses conduites. D'où se construit un savoir sur ce qui se fait ou ne se fait pas, le licite et l'illicite, le possible réaliste et le désir magique.

- **L'intelligence des curiosités et talents personnels**. Elle s'alimente d'intérêts souvent extra-scolaires sur les poissons, l'Égypte antique, les secrets de la vie amoureuse, les coulisses du sport ou du monde de la finance... Elle engage dans une inventivité artistique, manuelle, technique, qui permet au sujet de se sentir en découverte de soi-même et en expansion.

L'alliance institutionnelle

Notre système scolaire souffre d'un mal essentiel, à savoir d'un énorme déficit de solidarité en matière de co-réflexion, de co-gestion, de désir de construire ensemble.

Probablement, le problème principal est-il celui de la difficulté à « parler vrai ».

L'institution ne parvient pas à parler vrai sur quatre dysfonctionnements majeurs qui sont au cœur de la problématique de la prévention et du conflit endogamie-exogamie.

Elle fait peser un trop lourd silence sur les problèmes que posent les modes de vie trop tumultueux ou malheureux de nombreuses familles. Elle ne donne pas l'importance voulue, comme nous n'avons cessé d'y insister, à l'entrée en Maternelle des enfants les plus fragiles. Elle méconnaît le dommage, qui est fait lors de l'entrée dans l'écrit, aux enfants dont on ne développe pas des potentialités dont la société a cependant un grand besoin, sous prétexte que le langage écrit doit être le seul socle

Elle méconnaît, au niveau de la préadolescence et de l'adolescence, les besoins d'échanges de nos jeunes pour qu'ils puissent affronter les vrais problèmes de notre société avec la lucidité voulue.

Les déliaisons qui existent actuellement entre les enseignants eux-mêmes, entre les enseignants et la direction des établissements, entre cette direction et la hiérarchie, font que, trop souvent, le désir de ne pas faire de vagues occulte la réalité des problèmes à résoudre ou les minimise. Ce qui fait le plus défaut est que, par ce manque de collégialité, les instances contenantes qui sont nécessaires pour que chacun se sente inscrit dans une totalité suffisamment forte ne parviennent pas à se constituer. Trop d'établissements manquent d'une **toiture, c'est-à-dire d'une supra-parenté qui est indispensable pour éviter les batailles internes**. Nous avons à réfléchir sur le rôle indispensable de ce type de regard du tiers si nous voulons dépasser les climats de violence ou de démobilisations auxquels nous assistons.

Pour cela, il faut également faire la critique du système qui fonctionne depuis quarante ans. Il est fondé sur le principe de « l'hallucination positive » qui promet une véritable stratégie de prévention, mais qui, faute de rigueur sur la mise en œuvre, maintient dans l'immobilisme. C'est ainsi qu'on nous a promis de régler le problème de l'hétérogénéité par les ZEP, les cycles, les GAP, les RASED, le Soutien, le tutorat, les stages en alternance, les aides-éducateurs et, plus récemment, par les itinéraires de découverte, les heures de vie scolaire, les travaux personnels encadrés... et pour les enseignants on a multiplié les réunions sur la violence, l'autorité, la pédagogie différenciée. Or force est d'admettre que ces mesures, si nécessaires soient-elles, n'ont pas fait vraiment bouger les choses. C'est qu'on continue obstinément de croire que « l'alignement » d'enfants différents sur ceux qui sont plus favorisés est la solution du problème de la différence. Le problème difficile, qui est au cœur de la problématique de la prévention peut être énoncé ainsi : **« nous avons à inventer les stratégies et détours nécessaires pour développer des enfants pas pareils au départ, qui ne seront pas nécessairement pareils ou égaux au terme du parcours, mais à qui auront été données, entre temps, des chances pareilles en matière de compétences diversifiées ».**

En guise de conclusion

A relire l'abondance des conditions que nous proposons pour que puissent se mettre en place des dispositifs efficaces de prévention, on ne peut que répéter que la prévention est un art particulièrement difficile.

Nous insisterons, Maryse Métra et moi, sur deux points :

- C'est un art du passage qui nécessitera de plus en plus que les enseignants deviennent des « ingénieurs en pontonnerie ».
- C'est un art de l'écoute, de l'écoute des enfants « perdants », au moins autant que des enfants « gagnants ».

Mais s'occuper des moins bien lotis, cela nécessite une identification que l'on préfère fuir. Pascal a eu cette phrase redoutable : « Les hommes, ne parvenant pas à venir à bout de la misère, de l'ignorance et de la mort, ont préféré n'y plus penser ».

Si nous ne voulons pas être de ceux-là, il nous faut suivre un autre exemple illustre, celui de Spinoza qui définit la liberté comme « la capacité à évaluer lucidement les contraintes ».

Probablement, la méditation qui a parcouru la préparation de ce texte revient à ceci : « La prévention, c'est faire l'effort de penser la vulnérabilité de l'autre ». Et il est essentiel que cette tâche, qui paraît impossible, ne soit pas impossible.

Pour citer ce texte :

Le conflit endogamie-exogamie. Au cœur du problème de la prévention. Jacques Lévine.

Texte de l'intervention prévue pour le colloque sur la prévention organisé à Prague. En l'absence de Jacques Lévine, ce texte a été lu par Maryse Métra, le 22 avril 2005.

Enfance majuscule n° 86, février 2006, puis *L'ERRE* n° 24, FNAREN, décembre 2006.

Note d'information sur les droits d'auteur

Les documents mis à votre disposition sur le site de l'AGSAS sont gracieusement fournis par les auteurs, sur une base non commerciale, uniquement pour un usage strictement personnel. Les droits d'auteur, de commercialisation et d'indexation à des fins commerciales sont conservés par les auteurs et qui de droit malgré le fait que leurs travaux sont accessibles électroniquement. Toutes les personnes et organismes faisant une copie électronique de ces documents s'engagent, par le fait même de faire cette copie, à respecter les droits d'auteurs et droits de distribution associés.