

Le déni de responsabilité, nouvelle pathologie ?¹

Jacques Lévine
avec Bernard Delattre

Ce texte a pour point de départ les échanges enregistrés qui eurent lieu entre Bernard Delattre et Jacques Lévine, à la suite de la proposition que leur fit Alain Picquenot, de donner leur point de vue sur le problème de la responsabilité. Le mot « déni » qui figure dans le titre, indique leur angle d'approche. Il leur a été inspiré, bien sûr, par le spectacle actuel de la société et de l'école, mais aussi par l'une des pensées les plus pascaliennes de Pascal : « Les hommes n'ayant pu venir à bout de la misère, de la mort et de l'ignorance, ont préféré n'y plus penser. »

Bernard Delattre : Peut-être, pour entrer dans la problématique du déni de la responsabilité, pourrions-nous commencer par dire ce que les mots « responsabilité » et « déni » nous suggèrent.

Jacques Lévine : Ce qui me frappe, c'est l'hypertrophie actuelle du refus d'avoir tort. Dès qu'on doute de l'innocence de quelqu'un, la riposte fuse : « Je n'ai rien à voir dans cette affaire, je ne sais pas de quoi vous parlez ». Les films policiers sont bâtis sur la démolition progressive de cette dénégation. Le refus de reconnaître ses torts, même lorsqu'ils sont évidents, est devenu la règle, à l'école, dans les familles, dans le monde politique, en affaires, dans les comportements de conduite automobile, etc.

B.D. : Comment expliquer cette généralisation du déni de responsabilité ? Est-ce que cela vient du renforcement de la présomption d'innocence ? L'obligation, pour l'accusation, de fournir des preuves flagrantes du délit incriminé ferait qu'il est devenu normal d'entrer dans un jeu où, du point de vue de l'accusé, est en tort celui qui accuse.

J.L. : Les causes sont certainement plus profondes : nous sommes dans le cadre d'une défense inconditionnelle de l'image de soi. C'est lié à une évolution de la société qui fait que le refus de perdre la face est plus fort que jamais. Les gens fonctionnent comme des écorchés vifs dès que leur image est mise en question, le narcissisme est constamment sur la défensive, leur susceptibilité prête à exploser.

En même temps, une dégradation du rapport à l'autorité fait que nous assistons à une sorte de débridage du droit de mentir, au nom du narcissisme, débridage favorisé par une multitude de modèles sociaux de tricherie, modèles relayés quotidiennement par les médias.

¹ *Pour citer ce texte :*

Le déni de responsabilité, nouvelle pathologie ? Jacques Lévine, Bernard Delattre.
In « Responsabilités. Vers une thématique, vers une problématique », Coordination Alain Picquenot, Collection Documents, Actes et Rapports pour l'éducation, SCEREN, CRDP Bourgogne, 2004.

B.D. : Pour ma part, je pense à l'étymologie du mot « responsabilité ». C'est manifestement répondre de quelque chose devant quelqu'un. Mais répondre de quoi ? Répondre de la valeur qu'un individu s'attribue, en référence aux normes du groupe auquel il appartient. Nietzsche nous dit que la responsabilité, c'est « une promesse », la promesse que se fait à lui-même celui qui considère qu'être un humain, c'est s'inscrire dans ce qui est constitutif de l'accomplissement de l'homme de demain, du « surhomme » condition de l'avenir de l'espèce. Kant évoquait déjà l'idée de promesse. Il se réfère, comme Rousseau à la notion de contrat social, mais cette fois renforcée par l'idée d'impératif catégorique. Pour Levinas, le contrat majeur est d'être responsable de l'autre. L'homme vrai est celui qui sera capable de sortir de soi pour regarder « le visage » de chacun et lui restituer sa part d'humanité. Hans Jonas nous rappelle que nous devons nous conduire comme les parents de la société, responsables de sa pérennité.

J.L. : Ces considérations se rejoignent. Elles sont sous-tendues par un postulat. Nous serions porteurs d'une sorte de savoir inné, du même ordre que les idées platoniciennes. Le sentiment de responsabilité viendrait de ce que nous savons inconsciemment que nous avons à répondre de la marche de l'espèce, que nous en sommes comptables par rapport à une transcendance qui nous surveille. La responsabilité en tant que devoir implique quelque chose d'autre qu'un sujet seulement soucieux de lui-même. Edgar Morin propose une conception ternaire : l'individu est responsable de lui-même, de son groupe et de l'espèce. Nous avons tous un « Moi groupal » ou si vous préférez, un « nous ». Ce « nous » est à largeur variable. Il peut aller du former couple égoïste et étroit avec soi-même, à la dimension de quelqu'un qui pense au sort de l'espèce humaine. Cela nous vient probablement de la préhistoire, des temps où il nous fallait, pour survivre, donner la priorité au groupe, penser l'état du groupe menacé à tout instant d'extermination, avant de se préoccuper de ses états d'âme personnels. Dans cette optique, la responsabilité consiste à ne pas séparer le Moi-Moi du Moi-Groupe et, autant que possible, du Moi-Monde.

B.D. : Mais quel groupe de référence avons-nous en tête comme modèle de responsabilisation : la bande et sa loi analogue à celle du « milieu » ? Le groupe de croyance religieuse, le groupe de ceux qui défendent les mêmes intérêts financiers... ? Pour ce qui est du déni, le Robert origine ainsi le mot : « le refus d'un juge de remplir un acte de sa fonction malgré deux réquisitions successives ». Et le même Robert ajoute que le mot est récemment passé dans le vocabulaire de la psychanalyse pour traduire l'allemand « verleugnung » par lequel Freud désigne le refus de reconnaître une réalité dont la perception est traumatisante pour le sujet. Et, plus loin, à propos du mot « dénégation », il nous est dit que cela désigne en droit le refus d'admettre une affirmation de l'adversaire au cours d'une instance. Ce qui est passé, en psychanalyse, pour le refus de connaître comme sien un désir, jusque-là refoulé mais exprimé sur le mode du refus.

J.L. : Il s'agit donc d'une promesse non tenue, suivie d'un refus d'admettre qu'on est en faute de ne pas l'avoir tenue. Et je pense que ce point est capital pour comprendre ce qui se passe à l'école pour une partie de la population et pour l'institution. *Le déni, pour les élèves*, consiste, non seulement à ne pas tenir la promesse implicite qu'ils sont censés faire en entrant à l'école, à savoir qu'ils vont se tenir tranquilles et bien travailler, mais à l'ignorer en se vantant au

surplus de la transgresser. *Le déni, pour l'institution*, consiste, après avoir promis qu'elle dispenserait son éducation et son instruction à tous, à laisser croire qu'elle s'est acquittée de cette tâche, que le problème est réglé et qu'elle n'a pas à s'excuser de sa carence.

B.D. : Vous renvoyez dos à dos les élèves et l'institution. Or, celle-ci n'aime pas être mise en cause. Vous allez vous attirer ses foudres. Mais je pense être en mesure d'apporter à titre d'exemple une situation vécue. Acceptez-vous que nous partions de cette situation en lui donnant valeur de cas clinique ?

J.L. : Je suis d'autant plus d'accord que c'est ainsi que nous travaillons habituellement, dans le cadre de l'A.G.S.A.S. (Association des Groupes de Soutien au Soutien ou Balint-Enseignant.)

Chronique d'un conseil de discipline ordinaire

Ryad est un garçon de 16 ans, qui redouble sa classe de 4^{ème} dans un collège de la banlieue parisienne, classé ZEP.

Ryad vient d'arriver dans ce collège, en septembre dernier, après un déménagement. Nous sommes en avril de cette même année scolaire et Ryad passe aujourd'hui en conseil de discipline pour avoir dit à un professeur d'arts plastiques : « Tu seras moins calme quand j'aurai cramé ta bagnole avec tes gosses dedans ! »

Tout a commencé ce jour-là quand le professeur en question a appelé Ryad par son nom, un nom de famille qui provoque systématiquement les quolibets de certains de ses camarades, au lieu de l'appeler par son prénom. Il s'est fâché, elle s'est excusée, rien n'y a fait, Ryad a littéralement pétié les plombs, alors que ses camarades l'incitaient à arrêter l'incident. Le ton de Ryad est monté de plus en plus jusqu'à la phrase citée plus haut. À ce moment-là, le professeur l'a exclu du cours, lui a dit qu'elle ferait un rapport au principal et demanderait une sanction à son encontre.

Au Conseil de discipline, les différents points de vue :

1- Le principal : Celui-ci, avant la tenue du Conseil, pense que le problème va être vite résolu car il s'agit d'un cas flagrant de passage à l'acte et les professeurs ne supportent plus qu'un élève puisse se permettre de leur tenir ce type de propos. Il pense donc qu'ils vont se montrer intransigeants sur l'application du règlement. C'est du moins ce qu'ils ont laissé entendre lors des discussions à ce sujet, en salle des professeurs.

2- Le professeur concerné : Lors du conseil, cette dame apparaît comme une personne détendue, sympathique, qui explique qu'elle a commis une erreur, certes, en appelant ce garçon par son nom de famille, mais qu'elle l'a reconnu immédiatement, qu'elle s'en est excusée, devant la classe, auprès de lui. Elle ne comprend donc pas pourquoi Ryad a explosé ainsi ; pour elle, sa réaction est tout à fait disproportionnée, alors que d'habitude, il est calme, dans son cours.

3- Les professeurs, par la voix du professeur principal de la classe qui présente une synthèse des points de vue de ses collègues : Ryad parle peu, ne fait pas de différence entre les adultes et ses camarades, il les tutoie, leur manque de respect, il n'accepte pas d'obéir, soit il se

referme, soit il agresse. Il n'accepte pas les sanctions, c'est la rébellion immédiate. Il est sujet à des accès de colère violents et répétés. Les professeurs remarquent que ce sont surtout les femmes qu'il ne supporte pas.

4- Ryad : Il se souvient de l'altercation, mais ne se rappelle plus ce qu'il a dit exactement, « Je me suis énervé, c'est tout ! »

Au principal qui lui demande ce qu'il pense de ce qu'il a dit, il répond : « Vous pouvez pas savoir ce que j'ai dit puisque vous n'étiez pas là ! »

5- La mère de Ryad : « On met au monde un enfant mais on ne choisit pas son cœur (celui de l'enfant), on élève un enfant mais on ne sait pas ce qu'il va devenir. Dès la Maternelle, à quatre ans, Ryad n'était pas bien, il parlait tout seul ; j'ai été convoquée plusieurs fois à l'école ; quand il a eu 10 ans, on a commencé à consulter un psychologue. Il n'est pas agressif à la maison, mais il ne parle pas, il n'est pas possible d'entrer en contact avec lui. Il pleure souvent, sans qu'on sache ce qu'il a, parfois, il peut ne pas manger de la journée. J'ai demandé à ce qu'il soit placé dans un établissement spécialisé, cela m'a été refusé.

Comme nous sommes d'origine réunionnaise, j'avais envisagé de le faire rentrer au pays. Mes autres enfants ne posent pas de problèmes, ils ont tous eu une scolarité qui donne satisfaction : l'aînée est institutrice, le second est à l'université, le troisième est au lycée et sa petite sœur est à l'école primaire. Je ne comprends pas car ils ont tous été élevés de la même façon. »

6- L'éducatrice : Elle accompagne la mère et Ryad. Elle représente le docteur X, psychiatre, qui suit Ryad en service hospitalier, depuis quatre ans, depuis la mort de son père. Elle note une grande violence intérieure et décrit Ryad comme un garçon très réactionnel. Elle explique que le père était quelqu'un de très temporisateur, de très médiateur, il était reconnu comme un sage par la communauté réunionnaise. Il est mort quand Ryad avait onze ans, d'une crise cardiaque, un matin, à son travail, sans que rien n'ait pu laisser présager cette mort soudaine. Cette mort a été un grand choc pour la famille, la mère ne travaille pas, elle élève ses quatre enfants, l'aînée habite un appartement.

L'évolution de la séance :

Les professeurs qui, d'habitude ne tergiversent pas avec la loi, sont, cette fois-ci déstabilisés. Ils regrettent qu'il n'y ait pas eu une rencontre entre l'équipe pédagogique et l'éducatrice. Cette dernière aurait pu leur donner un certain nombre d'informations et ils auraient sans doute pu mieux encadrer Ryad. Ils pensent qu'on aurait pu désamorcer cette situation de crise, ils regrettent d'obtenir les informations après, quand le mal est fait. Ils auraient aimé être prévenus que Ryad était susceptible de faire des colères de ce type.

L'éducatrice répond que ce n'était pas possible parce qu'elle est tenue au secret professionnel, puisqu'il s'agit d'un suivi hospitalier, donc médical.

Les professeurs sont sceptiques et embarrassés, ils souhaiteraient ne pas participer au vote qui va statuer sur l'exclusion définitive ou non, de Ryad. Ils considèrent qu'ils se trouvent là dans une situation qui ne relève pas d'une équipe enseignante, mais plutôt d'un suivi médical. Finalement, le conseil, qui s'annonçait bref, aura duré deux heures et demie. À l'issue de celui-ci, Ryad est exclu du collège de manière définitive par le vote des membres du Conseil, 4 voix pour, 4 voix contre, 3 votes blancs. (Voix prépondérante du chef d'établissement).

Les entretiens de Ryad et de sa mère avec un psychologue, dans les semaines qui ont suivi le Conseil de discipline.

La mère de Ryad : elle explique que Ryad n'était pas bien dès l'âge de quatre ans mais que cela s'était beaucoup accentué avec la mort de son père. Il ne pouvait accepter cette mort, il allait voir son père tout seul à la morgue, et quand il revenait, il disait à sa mère que ce n'était pas vrai, que son père n'était pas mort, qu'il allait se réveiller, qu'il en était sûr.

La mère indique que le père était le parent qui avait les meilleures relations affectives avec ses enfants, c'était un papa gâteau, il les prenait souvent sur ses genoux, jouait avec eux, allait se promener avec eux, alors qu'elle-même n'avait pas, qu'elle n'a pas, ce contact avec ses enfants.

Elle se sent très démunie devant cette situation, elle parle avec nostalgie de son pays d'où elle est arrivée vers 20 ans, pour se marier.

Dans sa toute petite enfance, Ryad est passé par la fenêtre quand il avait deux ans. Ils habitaient au 2^{ème} étage d'un immeuble et l'enfant s'est précipité à la fenêtre quand il a entendu son père rentrer du travail. Il est tombé en contrebas, sans trop de dommage, apparemment, et a été hospitalisé 15 jours.

Deux mois après le conseil de discipline, Ryad a rejoint un autre collège où il est maintenant scolarisé. Elle a déjà été convoquée par le professeur d'anglais, une dame qui a expliqué que Ryad l'a envoyée promener, de manière impolie. Ryad a donc reçu un premier avertissement dans ce nouveau collège.

Ryad : Il accepte l'entretien avec difficulté. Au bout d'une demi-heure, il quittera la pièce, furieux, en claquant la porte. Il considère que les adultes sont contre lui, qu'ils ne sont pas là pour l'aider mais pour l'enfoncer ; il est persuadé que la sanction dont il a été victime est totalement injustifiée, que ce qu'il a dit n'était pas grave puisque c'est sa façon à lui de parler. Ce n'est pas parce qu'il a dit cela qu'il l'aurait fait, c'est seulement un coup de colère, c'est tout, comme quand il dit à son frère qu'il va le tuer, c'est pareil, ce sont des paroles sans conséquence. Il ne voit pas en quoi c'est répréhensible.

Ryad confirme qu'il ne parle pas, même avec les membres de sa famille, ni en classe. Par contre, il parle plus facilement avec des copains, en bas de l'immeuble.

Premiers commentaires

J.L : Prenons maintenant du recul ; avec votre expérience de chef d'établissement, qu'est-ce qui vous accroche le plus dans la description que nous venons de lire ?

B.D. : Le premier point, c'est le décalage entre les propos tenus par l'adolescent qui sont de l'ordre du passage à l'acte, verbal certes, mais comportant une menace de mort violente, et l'idée que pour cet adolescent, « ce ne sont que des mots sans importance » que les adultes devraient savoir minimiser. Alors que pour les adultes, et en particulier pour les enseignants qui sont confrontés journallement à cette réalité, ces propos menaçants sont inadmissibles dans le cadre de l'institution scolaire. Nous sommes donc en présence de deux logiques de la responsabilité diamétralement opposées. Le deuxième point, c'est l'évolution du comportement des professeurs. Au départ, ils sont là pour prendre leurs responsabilités de professeurs, en un mot, pour appliquer la loi. Leur responsabilité à eux, c'est de démontrer la

responsabilité de l'élève et de sanctionner. Or il est intéressant de noter que les choses finalement ne sont pas aussi simples qu'il y paraissait puisqu'au cours de la séance, et progressivement, ils vont être de moins en moins prêts à prendre leurs responsabilités dans la mesure où la responsabilité de l'élève va leur apparaître beaucoup moins évidente. C'est ainsi qu'au terme des débats, ils hésitent, se demandent s'ils doivent participer au vote, et s'abstiennent de prendre une décision.

Et vous- même, en tant que psychanalyste, comment voyez-vous les choses ?

J.L. : Ce qui me frappe, et peut-être point n'est besoin d'être psychanalyste pour ressentir cela, c'est la place considérable que l'angoisse et le désarroi tiennent dans l'histoire de Ryad et aussi un vécu de mort qu'on ne peut passer sous silence. Il filtre à travers tous les épisodes de sa vie. C'est un enfant manifestement malmené par sa vie familiale et scolaire et son cas est de ceux qui nous interpellent sur notre capacité à combiner deux conceptions de la responsabilité, celle qui nous porte à nous identifier au vécu de l'élève et celle qui prend prioritairement en compte les intérêts de l'institution. C'est ce tiraillement entre l'empathie et la fermeté qui est constamment présent dans l'injonction « tolérance zéro ».

B.D. : C'est d'autant plus sensible dans un cas comme celui de Ryad.

J.L. : Effectivement il est fragile. Même si nous savons que nous devons le sanctionner, nous ne pouvons nous empêcher d'avoir un mouvement de compassion en raison de ce que nous apprenons de son histoire. Alors que d'autres, qui s'installent dans une hostilité systématique, nous poussent, par la haine que nous sentons chez eux, à une haine réciproque.

Mais puisque vous m'interpellez en tant que psychanalyste, je voudrais poser un problème qui me paraît fondamental pour la suite de notre propos : celui de la genèse du sentiment de responsabilité. J'ai en mémoire des comportements de bébés, lorsqu'ils ont fait ce qu'on appelle une bêtise et que leur mère se fâche. Il y a celui qui n'en tient pas compte et qui continue ses petites affaires, qui vont lui valoir de nouvelles réprimandes. Il y a ceux qui cessent immédiatement et qui veulent s'assurer que la mère n'est pas fâchée. Et il y a ceux qui font d'autres tentatives de transgression, mais se limitent rapidement quand même. C'est dire que le sentiment de responsabilité trouve l'une de ses racines dans ce que l'enfant lit dans le regard de la mère et que ce dont il est question, c'est de la solidité du lien primordial. Dans tous ces cas, l'enfant s'attend à ce que la mère soit *finalément* de son côté.

Si bien qu'on est en droit de penser qu'à toute occasion où le problème de la part de responsabilité de l'individu est posé, une sorte de mémoire de ce qui se produit en début de vie fonctionne inconsciemment. La notion de responsabilité se trouve d'emblée associée à l'idée d'indulgence de l'instance maternelle.

Par la suite, d'autres interlocuteurs interviennent : le père, les amis, les ennemis, le surmoi et « l'entité-monde ». Trois camps se forment, l'un est à tendance maternelle, l'autre à tendance paternelle. Et le troisième à tendance « monde ». Naturellement, il faut nuancer : les positions ne sont pas aussi tranchées, il y a des mères qui sont plus pères que les pères et réciproquement.

B.D. : J'ai pu observer que dans la plupart des conseils de discipline, la mère est le plus souvent inconditionnellement du côté de son fils. Les enseignants souhaitent qu'elle le désapprouve, mais une mère a pour fonction d'aider son enfant, surtout dans les moments d'adversité. Telle mère déclare que son enfant est accusé à tort, qu'il est victime d'une série d'injustices qui expliquent son comportement, ou que c'est la faute des professeurs qui ont une prévention systématique contre lui, etc. Ce qui amène à penser qu'au moment de commettre ses actes délictueux, le jeune sait d'avance qu'il bénéficiera d'un appui partiel ou total de la part de l'un ou l'autre de ses parents, ou des deux. Il se sent couvert par une sorte d'immunité qui l'amène à ne pas penser aux conséquences de ses actes. Son premier mouvement est donc de fuir sa responsabilité et non de l'assumer. Ce qui indique que le travail du conseil de discipline, qui doit rendre les élèves conscients de la nécessité d'anticiper les conséquences de ces actes avant de les commettre, ne peut se borner à un dialogue à la fois punitif et explicatif avec l'enfant. Il doit prendre en compte les attitudes parentales et envisager des lieux où pourront être examinés les problèmes éducatifs au-delà de ceux qui concernent l'école.

Le même genre d'observations peut être fait à propos de la plupart des conduites de transgression. L'automobiliste qui fait des excès de vitesse, lorsqu'il pense aux gendarmes, si toutefois il y pense, se réfère en priorité à ses amis - qui font partie en l'occurrence du monde dit maternel. C'est leur admiration pour ses prouesses et pour le défi qu'il lance à la loi qui l'intéresse. Chacun a son public imaginaire. Ce qui importe le plus à des élèves « meneurs », c'est l'admiration qu'ils suscitent et qui a pour eux une importance telle qu'ils considèrent que l'exclusion ou d'autres formes de sanctions, si graves soient-elles, passent au second plan.

Ce que l'école se cache à elle-même

J.L. : Le problème majeur de la responsabilité est donc qu'il y a, non pas une seule responsabilité, celle de l'élève, mais deux. Celle de l'institution ne peut être occultée ou minimisée. Lorsqu'on prend en compte ces deux directions de la responsabilité, on n'exonère nullement l'élève de ses torts, mais, au contraire, on clarifie la situation et on rend le dialogue possible. Il ne s'agit pas de ne pas sanctionner. A la rigueur on peut même pratiquer une tolérance zéro, mais elle ne prend sens que si l'institution, après avoir fait son propre examen de conscience, met en œuvre des remédiations à ses dysfonctionnements. Or, pour s'engager dans cette voie, il faut dépasser les apparences et accéder aux intentions réciproques. C'est l'écart que nous voyons s'installer partout dans le système scolaire, entre le dire et le faire qui doit nous faire réfléchir. De ce point de vue, le concept d'intentionnalité, tel que le développe la phénoménologie, peut prendre ici sa valeur éclairante.

Nous pouvons faire trois constats :

1°) L'institution, dans le cadre du discours, proclame sa volonté de se mettre en question. La consultation actuelle sur l'école, avec ses vingt-deux propositions, peut laisser penser que ce contrat va être tenu. Or aucun des dysfonctionnements précis sur lesquels il conviendrait de co-réfléchir n'est signalé. L'auto-satisfaction d'avoir initié ce débat recouvre d'un voile pudique ce qui pourrait être embarrassant. Le compte-rendu du conseil de discipline qui concerne Ryad confirme et illustre l'idéologie qui est à la base d'un tel comportement

unilatéral de l'institution. « Celui qui est en faute, c'est l'autre, c'est l'élève... ou les parents ». Il y a dans l'argumentaire « l'institution a toujours raison », quelque chose de l'inafaillibilité pontificale, ce qui revient à un déni de responsabilité. Mais à l'encontre de cela, le discours de la séance donne de plus en plus d'importance à l'idée que la situation n'est pas aussi manichéenne. Dans le cas de Ryad, l'institution commence à réaliser qu'elle est responsable de ne pas avoir ouvert les yeux sur les véritables données du problème. On ne peut lui reprocher de sanctionner. Aucun établissement ne peut laisser passer des comportements comme ceux de Ryad. Mais elle a un devoir préalable d'information. C'est bien avant le conseil de discipline qu'il aurait fallu rassembler les données, qui ne sont découvertes qu'au cours même de la séance.

Il ne faut donc pas s'étonner si des élèves adoptent l'attitude exactement semblable. Le modèle leur est fourni pour que, eux aussi, et surtout ceux qui se proclament meneurs, mettent un point d'honneur à ne jamais avouer qu'ils ont tort. Autrefois, la disparité des statuts respectifs des adultes et des enfants ne suscitait pas ce genre de conflit, *l'autorité n'était pas en panne*. Aujourd'hui, *le processus de déparentalisation et de désacralisation* qui est en cours détruit, de plus en plus, les différences entre les droits respectifs des enfants et des adultes. Il appartient d'autant plus à l'institution de donner le modèle d'une responsabilité irréprochable.

2°) Autre contrat qui n'est pas tenu - et qui est d'ailleurs devenu très difficile à tenir dans le contexte actuel - c'est celui qui avait fait la force de l'école de Jules Ferry et qui fait encore la force des quelques écoles à classe unique, à savoir l'alliance du maître avec *tous les élèves* et l'alliance de chaque élève avec le maître. Dans les discours sur l'hétérogénéité, le maître des classes tout-venant est présenté par l'institution comme allant s'occuper de tous et de chacun. Or, ce maître est lui-même enseigné et programmé de telle sorte que, quelles que soient les intentions affichées, la collectivité-classe passe avant les individus qui la composent. On le voit bien à l'occasion des inspections. Ce qui importe dans l'évaluation de l'état de santé d'une classe, ce n'est pas un décompte précis des élèves qui vont bien ou non, c'est une impression générale, donc trompeuse, sur la classe prise dans sa globalité. Nous en sommes toujours, malgré les bonnes paroles et quelques progrès dans la gestion de l'hétérogénéité, à l'Enfant moyen standard avec un E majuscule. Là aussi, il convient d'avoir une parole claire sur ce que nous ne pouvons pas réaliser tout de suite, à savoir la quadrature du cercle. Le problème n'est pas posé comme il le faudrait, à savoir que : « 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 ».

3°) Un troisième aspect de l'écart entre le dire et le faire vient de ce que nous ne savons pas verbaliser clairement ce qui est au fond des conflits scolaires adultes-enfants. Car contrairement à ce qui est proclamé, l'intentionnalité « vraie » des adultes n'est pas seulement de socialiser et d'instruire. Du point de vue de l'inconscient, le projet éducatif est régi par une pulsion particulière : la pulsion d'ascendance, et cette pulsion de domination est très souvent si forte, si incontrôlée, si impétueuse qu'elle peut tourner au sadisme et transformer l'enfant en objet. Bien sûr, l'adulte est là pour éduquer et il a raison d'être fier de

ce rôle, mais il serait hypocrite d'ignorer que tout n'est pas de l'ordre de la raison. Il se glisse dans ce vertueux désir quelque chose de passionnel qui peut faire perdre totalement le sens de la responsabilité. Ce que l'adulte ne supporte pas, et nous pouvons le comprendre, c'est l'excès de résistance que l'enfant oppose. Cette résistance est vécue par l'adulte comme une menace d'effondrement de ce qui fait sa supériorité. Elle risque de le faire entrer dans la zone du non-sens éducatif.

Symétriquement, chez l'enfant, l'intentionnalité qui est à la base de son statut d'élève, n'est pas seulement d'apprendre. En même temps qu'il vient à l'école avec l'intention déclarée d'apprendre et de grandir, il est porteur d'une intention non déclarée, homologue de la pulsion d'ascendance de ses maîtres : c'est celle d'imposer son image. Son désir de toute-puissance peut très rapidement prendre la forme du défi et, plus particulièrement, du défi générationnel enfant-adulte. L'histoire de l'humanité est, pour une grande part, fondée sur l'idée de défi. Bénéfique, le défi est à l'origine des plus grandes découvertes scientifiques, des exploits les plus prestigieux et des sauvetages les plus inespérés. Maléfique, il correspond aux guerres, intestines, ethniques, nationales, avec leur cortège d'horreurs et de monstruosité. Les structures qui permettraient de faire radicalement l'économie du défi maléfique restent à inventer. Très tôt, l'enfant défie les adultes. Des bébés de 7-8 mois tirent une véritable jouissance à jeter par terre une cuiller ou un jouet au lieu de les tendre à l'adulte. La symbolique des jeux, de société ou autres, est essentiellement de l'ordre du défi : sera-t-on plus malin, plus rapide, plus fort que l'autre ? Et lorsque les enfants jouent entre eux, il y a tout lieu de penser que, dans leur inconscient, le rival est autant l'adulte que le partenaire de leur âge. L'enfant ne cesse de rechercher la « *brillance intra-groupale* » avant de se livrer, à l'adolescence, avec les composantes sexuelles et sociales qui la caractérisent, à un *défi majeur que la génération montante adresse à la génération en place*.

Grandir est donc lié, surtout dans les moments de crise, au désir de renverser le rapport de forces adulte-enfant. Et l'enjeu est tel qu'inévitablement, dans la sous-jacence du défi, il y a la tentation de recourir à l'illégalité. La recherche de pouvoir et de valeur implique obligatoirement une certaine dose de pulsion d'illégalité. D'ailleurs, s'il ne fallait pas contrôler cette pulsion d'illégalité, l'éducation civique n'aurait pas de sens.

C'est dans ce contexte que l'école peut, à tout moment, devenir le lieu d'un choc entre la pulsion d'ascendance des adultes et la pulsion de défi des enfants. D'autant plus que ces deux intentionnalités ne font pas encore l'objet d'une véritable verbalisation, restent extérieures à la conscience claire, même si tout observateur sent qu'elles sont constamment dans l'air et prêtes à exploser. Bion a fait du conflit entre le désir de fusion avec l'autorité et le désir de la détruire, l'un des moteurs explicatifs de la vie inconsciente des groupes.

B.D. : Ce que vous venez de présenter, c'est le terrain sur lequel vont apparaître des comportements d'élèves qui seront qualifiés de « non-responsables ». Il faut donc des facteurs déclenchants qui agissent chez certains et pas chez d'autres.

J.L. : Si nous examinons la vie de Ryad, il y a tout lieu de penser que c'est l'accumulation de circonstances difficiles qui, compte tenu de son environnement, est à l'origine de son basculement dans une attitude, défensive d'abord, agressive ensuite, par laquelle il n'a cessé de marquer sa protestation. Nous ne savons pas ce qui s'est passé pendant la phase duelle. Qu'est-ce qu'a signifié « désirer avoir un enfant » lorsque Ryad a été conçu ? A-t-il été

anticipé comme le bébé idéal ou, au contraire, déjà détourné de lui-même par des représentations qui ont été projetées sur lui ? En tout cas nous savons qu'à la phase suivante, Ryad a connu des événements qui ont pu avoir des effets psychiquement traumatiques : sa chute du 2ème étage quand il avait 2 ans, hospitalisation... Dans quelle mesure cet épisode a-t-il été relayé par une mémoire familiale et intériorisé ensuite par l'enfant comme un épisode dramatique majeur pour son identité ? L'entrée à l'école maternelle semble également avoir été vécue comme particulièrement difficile puisqu'à l'âge de 4 ans, on signale qu'il ne va pas bien. Il pleure souvent et présente des comportements de type anorexique. Si l'on en juge par la scolarité qui a suivi, l'entrée dans l'écrit a comporté d'importants problèmes, mais nous n'en avons aucune certitude. Après tout, il a peut-être parfaitement appris à lire à l'âge voulu, mais c'est peu probable étant donné qu'à 16 ans il redouble une 4^{ème}. Le père est mort lorsqu'il avait 11 ans. Il va le voir à plusieurs reprises à la morgue en doutant de la réalité de sa mort. Il va souvent sur sa tombe. Il est suivi par un psychiatre. À l'école, il a des attitudes - manque de respect et colères - qu'autrefois on aurait qualifiées de caractérielles. Nous ne savons pas grand-chose sur ses rapports avec ses camarades, sinon qu'il adopte les mêmes attitudes que les opposants ou les marginalisés de sa classe.

La question que nous avons à nous poser est la suivante : que se passe-t-il lorsque le cheminement vers la responsabilité sociale se déroule autrement que prévu ? Nous avons tout lieu de penser que l'enfant se forme alors une autre conception de sa place dans la société. Laquelle ? L'expérience nous incline à penser que l'enfant se dit alors, au fond de lui-même, qu'il est d'une autre appartenance, qu'il a une autre histoire, qu'il n'a pas les mêmes chances de réussite, que la vie n'a pas le même sens pour lui que pour les autres, qu'il est donc moins présentable.

À partir de là, il forme une autre conception de la façon de se défendre dans la vie. Ce qui devient prioritaire c'est, semble-t-il, de ne pas se laisser faire et de chercher son identité autrement que par la réussite scolaire et l'adhésion sociale, au risque de conflits qui débouchent sur une exclusion. Autrement dit, la responsabilisation, pour les enfants qui s'engagent dans ce type d'opposition et de marginalisation, se joue dans la preuve qu'ils se donnent d'être capables d'une fidélité résolue à leur histoire et à l'image négative, tant d'eux-mêmes que de la société, qui en résulte. Cette fidélité devient, pour eux, le signe de leur valeur et paradoxalement, de leur capacité à s'auto-responsabiliser.

Or, jusqu'à présent, on se contente de dénoncer les effets de ce processus. On demande à juste titre à l'élève des explications sur les raisons de son comportement. On l'oblige à conscientiser ses démarches. On a raison de les présenter comme négatives et de procéder ainsi, mais on ne prend pas en compte que lui ne les vit pas comme négatives, mais bien au contraire comme une réaction légitime de défense de son intégrité. On est donc à la fois dans le malentendu et dans une négation du vécu de l'autre. Or nous savons que pour que l'autre reconnaisse notre logique, il faut que nous reconnaissions à notre tour la logique de l'autre, qui n'est pas illogique de son point de vue. Étant évident qu'entendre n'est pas approuver.

B.D. : Mais ce travail « d'identification réciproque » que vous préconisez n'est ni possible dans les moments de crise, ni dans le cadre de la formation psychologique que reçoivent la plupart des enseignants.

J.L. : Bien sûr, je le sais parfaitement, mais il faut distinguer deux choses : la façon dont nous pouvons traiter actuellement ce genre de problème et le travail de préparation de l'avenir. L'analyse que je fais vise surtout le long terme.

Les trois sources du sentiment de responsabilité

B.D. : En vous écoutant, je me dis que la lecture du conseil de discipline à laquelle nous avons procédé n'est pas la seule possible. J'ai été très intéressé par ce que vous avez dit sur la genèse du sentiment de responsabilité. Vous avez noté le rôle du dialogue imaginaire mère-enfant (et peut-être plus mère-fils que mère-fille) et vous avez montré le climat d'indulgence quasi-inconditionnelle qui est sous-jacent à ce dialogue. Pourrions-nous aller plus loin ? À un autre moment, hors enregistrement, vous avez esquissé l'idée qu'il y aurait trois constituants du sentiment de responsabilité.

J.L. : Oui, merci de me le rappeler. Pour développer cette idée des trois constituants, il faut d'abord s'interroger sur ce que signifie l'expression « être responsable ». Elle signifie qu'on se vit « parent de soi-même ». Avoir un Moi, c'est avoir un appareil psychique qui permet de se piloter. Cet appareil complexe, j'essaie dans plusieurs articles de le décrire en recourant à la métaphore du Moi-maison. En gros, il y a trois façons de se vivre parent de soi-même : du point de vue de la mère, du point de vue du père, du point de vue du monde.

Le Moi-mère

Ce qui est au plus profond de nous, ce qui est premier, c'est la responsabilité de soi comme si on était à la fois son propre enfant et sa propre mère. Le bébé se comporte en « soi-mère de soi ». Les conséquences sont considérables sur le vécu de la responsabilité. L'enfant sent que la fonction de la mère est de défendre coûte que coûte son enfant, sa vocation est de le maintenir en vie après la lui avoir donnée. Comme je crois l'avoir dit, le petit enfant sait que la bêtise qu'il vient de commettre ne compromettra pas, au-delà d'un certain point, le pacte d'alliance avec la mère. Dans l'esprit de l'enfant, la mère fonctionne comme un refuge obligé. Lorsque l'enfant se sent menacé, il pense que sa mère « doit » deviner qu'il est en danger. Elle est en faute si elle ne lui apporte pas son aide. Les psychanalystes kleinien disent à cette occasion que la mère, et ses équivalents, le psychanalyste notamment, fonctionnent comme des lieux de régénération, comme des « seins-poubelle » dans lesquels l'enfant déverse les mauvais objets insupportables qui se glissent en lui. Dans l'inconscient de l'enfant, la mère a le devoir de transformer en objets supportables les mauvais objets qu'il dépose en elle. Nous sommes donc dans le registre de la dette maternelle qui se surajoute à l'obligation d'indulgence.

B.D. : Mais tous les regards de mère ne sont pas identiques, ils peuvent transmettre des messages qui responsabilisent de façon très différente les enfants.

J.L. : En effet, à côté des messages qui, d'avance, pardonnent tout, il y a ceux qui correspondent à une méfiance systématique à l'égard de l'enfant, à un doute quasi permanent sur leurs capacités. L'observation montre que ces enfants se sentent engagés dans un conflit

de prestance et qu'ils font plus de bêtises que d'autres, comme s'ils voulaient donner raison à leur mère. Pour éviter le rejet, ils s'installent dans le déni.

Le Moi-père

Père et mère ne sont pas interchangeable, ne serait-ce qu'en raison du modèle d'identification sexuelle qu'ils représentent et cela, même si l'un d'eux est souvent amené à jouer le rôle de l'autre. Comme le dit Dominique Ginet : « Suppléance n'est pas substitution ». Si l'on écarte les nombreux non-père qui s'intitulent père, qu'est-ce que le père, suffisamment bon, sinon idéal, transmet à son enfant ? Il représente avant tout la loi exogamique, l'obligation pour l'enfant d'entrer dans la vie, de grandir, de se préparer aux fonctions génitales et sociales qui caractérisent l'adulte.

Le père, plus que la mère, demande à l'enfant dans le cadre du principe de réalité, de se vivre comme un « il » qui surveille son « je ». L'intériorisation du regard du tiers signifie qu'il doit auto-réglementer ses pulsions, qu'il doit tenir une comptabilité suffisamment exigeante quant à la façon de gérer son nom, son sexe, son image. Il doit distinguer ce qui se fait de ce qui ne se fait pas, l'essentiel de ce qui est mineur, l'impossible du possible, le fantasme de la réalité et être capable d'arrêter ses fantasmes avant le passage à l'acte. On lui demande donc d'admettre le « c'est comme ça » des obligations de la vie et de pratiquer le passage du « regard photo » au « regard cinéma ». Le regard photo, c'est l'œil fixé sur l'immédiateté, le regard cinéma, c'est inscrire l'enfant dans la temporalité du déroulement de l'existence. Il est donc responsable d'une trajectoire à assumer.

Mais tout dépend de la qualité du lien. Il y a les pères qui comprennent d'instinct que leur fils, et peut-être encore plus leur fille, a besoin d'être approuvé avec son identité sexuelle et pour ses compétences. Le regard approbateur du père sur leur personne fonctionne comme un élément nourricier nécessaire à leur vitalisation et à leur envie de grandir. A l'opposé du père qui procède par la terreur et se constitue en surmoi impitoyable, il y a celui qui discute trop et cherche l'approbation de ses enfants. Piaget a montré la différence entre une responsabilité émotionnelle vécue dans la peur et une responsabilité qui saisit mieux la raison des actes. Une petite fille de 2 ans joue avec sa poupée, elle lui dit : « Maintenant ça suffit, maintenant tu fais attention ! » Elle intériorise, en l'occurrence, la voix du père, mais d'une façon qui lui permet de réfléchir à ce qui lui est demandé. Lorsque l'enfant a trop peur de se confronter au père, il est, là encore, tenté par le défi. Il prend l'habitude d'occulter les conséquences de ses actes et verse ainsi dans une conduite de déni.

Le Moi-Monde

Probablement ne savons-nous pas utiliser ce qu'il y a de meilleur dans l'enfant. Et ce meilleur, je crois qu'il est quelque part du côté de son Moi-monde.

Au départ, l'enfant est successivement l'enfant de maman, celui de papa, celui des lieux où il habite, puis il s'installe à mi-chemin entre un Moi familial endogamique et un Moi social exogamique. C'est alors que s'introduit en lui le concept « monde ». Cela peut se produire très tôt. Je me souviens de la réflexion de ce garçon de 4 ans ½ qui, à plusieurs reprises, avait transgressé l'interdit qui lui avait été signifié, de sortir sur le balcon de son appartement. « Qu'est-ce que tu vois de si intéressant de là ? » lui avait-on demandé. « Seulement le monde... » On pourrait penser qu'à cet âge œdipien il voulait jeter un regard indiscret sur la vie intime des gens de la maison d'en face... Non, l'enfant insiste : « seulement le monde ».

Durant de longues minutes, il regardait au loin en ajoutant : « c'est tout ». Ce regard, on l'a appelé par la suite « le regard du balcon » et bien plus tard, il a expliqué que c'était le monde de la « première fois » qu'il voulait retrouver. Et son père, psychanalyste, racontait avec fierté à ses collègues : « mon fils est un philosophe pré-socratique..., il a découvert le « regard originaire », celui où, avec des yeux totalement neufs, on découvre le « grand Tout ». »

On peut présumer que cet enfant, du fait même qu'il entre en dialogue avec l'objet-monde, se donnant le droit au regard originaire, se sent l'égal de tous les habitants de la terre qui s'autorisent à s'interroger sur leur situation dans l'univers. Ce n'est plus tout-à-fait un enfant, même s'il a 4 ans ½, il fait partie du club de ceux qui se posent des questions sur la condition humaine.

Quel est, pour l'inconscient, le sens de l'objet-monde ? Toutes les dérives imaginaires sont possibles. En tant que boule, différenciée de la boule-terre puisqu'on la regarde depuis la terre, ce peut être aussi bien un ventre primordial, fondateur, celui de la mère d'avant la mère, ou une sorte de frère de la terre qui navigue à ses côtés, ou encore un espace de transposition où l'on transporte les grands problèmes de la terre pour les examiner dans le calme, dans un climat « hors menace »... Qui habite cette boule-monde ? Probablement les sages, qui veulent l'entente des hommes, ceux que Rousseau met à la base du Contrat Social.

Mais, dès lors, qu'est-ce que le Moi-monde des enfants face à l'objet-monde ? C'est la partie du sujet qui entre en dialogue avec l'objet-monde, qui le regarde et en est regardé...

Et, si l'on parvient enfin au problème qui est au centre de notre propos, en quoi tout cela concerne-t-il le fonctionnement de la responsabilité ? Je vois deux directions :

Le dialogue du Moi-monde du sujet avec l'objet-monde externe fait naître le désir, le plaisir et la responsabilité de se gérer en tant que sujet pensant, civilisé, qui prend du recul vis-à-vis de la réalité et se donne le droit de l'explorer. Les Ateliers de Philosophie fournissent la preuve que la curiosité des enfants, notamment sur le fonctionnement des relations, est inépuisable. Lorsqu'on n'éteint pas les « pourquoi » de l'enfant de 3-4 ans, extinction qui provient de l'incapacité des adultes de savoir comment on prolonge les élans premiers vers le « savoir naturel », on s'aperçoit, chez les enfants plus âgés, de leur insatiabilité à comprendre des problèmes comme « pourquoi on est sur terre, les animaux pensent-ils, qu'est-ce que le courage, l'ennui, que penser de l'amour, de la mort, de la beauté, etc. ? Dès lors que l'enfant se donne pour objectif de vivre le monde comme un être à comprendre, il organise une sphère de délibération qui fait qu'il ne reçoit plus les agitations qui l'entourent de la même manière. Il se sent responsable de substituer une pensée au deuxième degré à la pensée peu pensée des réactions immédiates.

L'acuité de certaines de leurs analyses est étonnante. À côté de réponses banales, par exemple sur l'amitié, on trouve, au cycle 3 des réponses d'une grande lucidité : « L'amitié, c'est comme un jeu entre un homme et une femme ; c'est s'occuper de ceux qui sont seuls ; si tes parents sont séparés, un ami peut te consoler » ; « La différence, c'est dommage que ceux qui ont des malformations pensent qu'on ne les accepte pas » ; « Il y a ceux qui pensent que le monde est fait pour être séparés et d'autres qui pensent qu'il est fait pour rester ensemble » ; « les mots, ça sert à faire parler les phrases... Une seule lettre, ça peut être un mot... ça dépend ce qu'on veut en faire » ; « l'espoir : il ne faut pas avoir trop d'espoir, mais juste assez » ; « La famille, c'est sacré. Même quand ils sont divorcés et que tu crois qu'ils ne t'aiment pas, tu dois t'obliger à croire qu'ils t'aiment toujours ».

De même, les Ateliers de Philosophie nous montrent à quel point le Moi-monde des enfants a le souci d'améliorer la société. Nous sommes surpris de voir à quel point des enfants, qui paraissent se complaire à l'indifférence et à l'irresponsabilité pour ce qui se passe ailleurs que dans leur petit monde, se montrent au contraire, dès qu'on ouvre ce genre de fenêtre, porteurs d'un souci d'amélioration de la vie de leurs contemporains.

Noté dans une classe de cycle 2 à majorité d'enfants défavorisés, à propos du thème « le bonheur » : « En Afrique, ils ne sont pas heureux, ils sont assoiffés d'eau... La culture peut pas pousser, on devrait transporter l'eau en Afrique... Oui, mais il faut traverser la mer... Et si, dans les camions qui transportent l'eau, il y a plein de trous, l'eau peut se sauver... À l'hôpital, on est heureux, on peut amener le Game-Boy... Non, à l'hôpital on n'a pas le bonheur, il y a le traumatisme du cerveau cassé et les fauteuils roulants... »

Dans une autre classe de cycle 2, au thème « être riche », quelques réponses : « Les riches, au lieu de jeter leur manger en trop, ils devraient le donner aux pauvres » ; « J'ai vu un vieux, il avait posé son sac. On lui a volé ; j'ai pensé à mon grand-père » ; « si des gens, au marché, te demandent de l'argent, mon frère m'a dit de ne pas en donner et moi je dis qu'il faut leur donner pour qu'ils vivent »... A la même question, des enfants de milieu socio-culturel favorisé, répondent, très différemment : « C'est acheter ce qui plaît ; on fait des voyages ; on a le droit d'être riche ».

Nous pourrions poursuivre cette investigation et insister sur l'importance du Moi-monde. L'essentiel me paraît être ceci : le changement de place qu'opère le sujet en passant du Moi-Moi au Moi-monde, l'amène à passer d'un statut de sujet qui se soumet à la pensée « verticale », celle qui est majoritaire dans le monde scolaire ou dans celui des copains, à une pensée réfléchie beaucoup plus exploratrice qui est la sienne, mais que, très souvent, il ne découvre qu'au moment même où il l'énonce. La pensée du Moi-monde lui permet d'ajouter à sa pensée quotidienne une dimension qui, si elle était suffisamment cultivée, lui ouvrirait beaucoup plus grandes les portes de la culture.

B.D. : La responsabilité a donc beaucoup de visages. Vous en avez décrit trois et si nous faisons retour au problème du déni, cela veut dire que lorsque nous sommes en tort, il se produit en nous un travail qui nous fait utiliser ces trois façons d'envisager notre responsabilité. Nous imaginons que notre situation peut faire l'objet :

- d'un traitement indulgent de type maternel ;
- d'un traitement sévère de type paternel ;
- d'un traitement distancié où, grâce à la hauteur que nous prenons, nous pouvons procéder à un examen plus objectif, tenant mieux compte des positions en présence et des impératifs du principe de réalité.

J.L. : Il est assez bizarre que nous soyons ainsi construits. Cela signifie en tout cas que, lorsque nous sommes sur le point de commettre une faute, ces trois sortes de scénarios se présentent à nous. Ils peuvent être tous trois à l'origine d'un déni de responsabilité. C'est le cas : lorsqu'on s'abrite derrière le « c'était pour plaisanter » ou « ça s'est fait malgré moi »... lorsque la jouissance du défi à l'autorité l'emporte sur toute autre considération... ou lorsque, après avoir discerné la conduite la plus raisonnable, on se dit brusquement : « pourquoi pas » et on cède à une pulsion envahissante. Mais il est certain que, dans ce conflit intérieur où trois instances se trouvent convoquées, la priorité est toujours à donner au Moi-monde.

B.D. : Ce qui nous amènerait à définir une pédagogie de la responsabilité.

J.L. : Nous ne pouvons la développer ici. Elle nous obligerait à rejoindre de beaucoup plus près les conditions de développement d'enfants comme Ryad, à faire un inventaire des pièges de la croissance dont ils ont été victimes et, surtout, à nous interroger sur nos propres responsabilités. Car nous arrivons à une époque où nous commençons à entrevoir comment on pourrait rendre plus habitables et plus structurantes des familles dans lesquelles se posent de graves problèmes éducatifs, comment on pourrait rendre plus habitables et plus structurants des parcours scolaires qui, actuellement, sont affectés par des dysfonctionnements très pénalisants, comment on pourrait injecter dans la formation des enseignants les principes relationnels qui permettraient à des enfants très tôt candidats au conseil de discipline, non seulement de leur éviter le gâchis que cela représente, mais de les inscrire dans une appartenance scolaire, dans un esprit de confiance qui aurait valeur de restauration de leur narcissisme. Nous leur devons cela.

Pour citer ce texte :

Le déni de responsabilité, nouvelle pathologie ? Jacques Lévine, Bernard Delattre.

In « *Responsabilités. Vers une thématique, vers une problématique* », Coordination Alain Picquenot, Collection Documents, Actes et Rapports pour l'éducation, SCEREN, CRDP Bourgogne, 2004.

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.