

# Décrocher de l'école pour décrocher le diplôme. Acte, répétition, pulsion de mort

Jean-Marie Weber et Ruzhena Voynova

« Ce qu'on ne peut atteindre en volant, il faut l'atteindre en boitant... L'Écriture nous dit qu'il n'est point honteux de boiter. »

(Freud, 1920/1968, p. 114)

## Introduction

Au cours d'une étude sur le décrochage scolaire (Projet SDropSy, Université du Luxembourg), nous avons repéré, lors des récits des élèves participants (de jeunes adultes en reprises d'études après une rupture scolaire), des circuits répétitifs de conduites, d'agir, d'acting-out, qui peinaient à se dénouer. L'insistance de ce symptôme singulier chez certains participants était identifiable et indéniablement source de souffrance. La majorité des jeunes, dont le désir de savoir et le rapport à l'école semblent fortement en panne, se trouve dans une impossibilité à poursuivre leur scolarité, à inscrire ainsi leur singularité dans le collectif. Certains, dominés par les discours et les désirs de leurs proches et de l'école en tant qu'institution, sont pris alors dans une monotonie presque morbide. Quel est donc le moteur de cette dynamique qui pousse ces élèves à suivre les mêmes chemins, année après année ? À travers les entretiens avec deux jeunes élèves issus de la catégorie des « décrocheurs scolaires » qui ont repris le chemin de l'école, nous voudrions questionner la pertinence et l'éclairage que le concept freudien de *pulsion de mort*, sous sa forme de répétition pathologique, peut apporter à une réflexion sur l'expérience de l'école et sur le décrochage scolaire.

## Contexte et méthodologie de recherche

Depuis toujours, l'école remplit, à côté de la famille, la fonction de transmettre la culture et, à cet effet, d'utiliser, de contenir et de pacifier les poussées pulsionnelles avec lesquelles l'enfant est aux prises, afin de les réorienter et de les mettre au service des apprentissages et de l'acquisition d'autonomie. Il s'agit d'accompagner les jeunes individus dans le processus d'entrée dans la vie collective. Freud affirme que la culture « désigne la

somme totale des réalisations et dispositifs par lesquels notre vie s'éloigne de nos ancêtres animaux et qui servent à deux fins : la protection de l'homme contre la nature et la réglementation des relations des hommes entre eux » (Freud, 1930/1995, p. 32). Pour lui, l'éducation constitue ainsi une des manières dont se sert la civilisation pour organiser la culture, aider le jeune à incorporer les normes collectives et faire un travail sur soi tout en tenant compte du pulsionnel. Or, l'être humain étant un être d'excès, il en existe toujours un reste. Suite à ce constat, Freud a élaboré le concept de la pulsion qui, par définition, ne se prête pas totalement au processus éducatif (Freud, 1933/2000, p. 196).

Le contexte hypermoderne, centré sur la transmission de savoir au détriment de celle de la culture, vise plutôt l'effet empirique et la performance (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008) participant ainsi à la fragilisation de l'ordre symbolique au sein de l'école (Octobre, 2009, p. 6). Il en résulte, entre autres, une intolérance face aux symptômes qui prennent une forme scolaire. L'enfant semble être mis aujourd'hui à une place de promesse de jouissance pour les adultes (Sauret, 2017, p. 70). La demande d'aide en milieu scolaire ne vient point de l'enfant lui-même (et pourtant c'est lui qui est en souffrance), mais du dérangement qu'il cause aux parents et à l'école (Foucher, 2008, p. 60). Les symptômes n'ont guère leur place sur les bancs de l'école, toute manifestation subjective doit être réduite, tout manquement doit être repéré et réparé (*Id.*). Et pourtant, « le corps, l'homme ça l'excède, le dépasse, le submerge, le déborde, le bouleverse, l'inquiète, et l'embarrasse. Cette énergie en-trop, en excès, que Freud nomme pulsion, ça pulse sans cesse. Cette poussée est constante » (Rouzel, 2008). Si on suit Freud, le symptôme représente surtout une tentative de construction qui se veut résolutive d'un conflit psychique autrement irrésolu. Chacun est face au dilemme de « comment loger sa singularité dans le social, d'une part sans la dissoudre dans le commun (en étant « comme » les autres), d'autre part sans que le commun vole en éclats sur le respect des différences » (Sauret, 2008, p. 128). Faire fi de l'essence symptomatique, c'est ne pas reconnaître l'enfant/l'adolescent en sa place de sujet, ne pas prêter ainsi une oreille attentive à sa souffrance.

Le projet de recherche intitulé *School dropout as symptom of a subjective relation to knowledge(s)* se situe dans ce contexte sociétal et scolaire. Cette étude, basée sur une approche qualitative dont le cadre théorique s'inscrit dans le champ de la psychanalyse, aborde les problématiques de l'échec scolaire et du décrochage scolaire. Notre méthode de recherche, le recueil de récits biographiques, répond à notre objectif premier qui est d'identifier et de comprendre la dynamique psychique inconsciente qui peut amener un élève à quitter l'école prématurément. Notre conception du décrochage scolaire tend à considérer ce dernier comme un symptôme à la fois singulier et collectif, dont la dynamique inconsciente sous-jacente est inscrite dans le maillage conflictuel de liens sociaux, familiaux, parentaux et institutionnels. Nous faisons l'hypothèse que l'acte ultime de quitter l'école qui signe le

refus du scolaire s'avère un acte du sujet. On pourrait le penser comme une tentative de symbolisation qui se dévoile comme le signe d'un manque de reconnaissance subjectivante de la part des parents et de l'école (Breuillot, 2015).

Nous avons ainsi choisi d'organiser la recherche sur deux volets (entretiens avec des enseignants et des élèves) et dans deux lycées différents : un lycée qui accueille de jeunes adultes (entre 20 et 30 ans) issus de milieux et parcours divers (reprise d'études après une période de déscolarisation, poursuite d'études après refus d'inscription dans un lycée classique suite à une répétition d'échecs scolaires, etc.) et un lycée classique où les jeunes ont 18-19 ans en seconde et terminale. Nous avons mis en place un calendrier de trois entretiens avec chacun des participants, les deux premiers étant réalisés à un an d'intervalle, le dernier six mois après. Chaque entretien libre d'une durée d'une heure consiste à poser une question générale (parcours scolaire ; changements au cours de l'année) et à laisser le participant libre d'associer et de développer certains points à sa convenance. Le chercheur intervient afin d'approfondir certaines questions et/ou pour soutenir le participant dans le déploiement de son discours, discours qui est visé comme le plus spontané possible.

Les récits ainsi accueillis et retranscrits<sup>1</sup> des jeunes adultes du lycée « spécialisé » dévoilent des événements marquants successifs dans le parcours de vie de ces personnes. Ces événements ont pu contribuer à leur désintérêt progressif de l'école et surtout à la récurrence de leur symptôme qui s'exprime par la réitération de mises en acte.

1. Nous avons retranscrit les discours le plus fidèlement possible. La langue française n'étant pas la langue maternelle des personnes interviewées, certaines expressions peuvent paraître erronées, mais elles sont pourtant exactes.

## La croisée des chemins : concepts et interviews

Quelles sont les dynamiques inconscientes qui sous-tendent le maintien du sujet dans la répétition d'échecs scolaires, redoublements, changements systématiques d'établissement ? Un événement, à la fois réel et psychique, repéré lors des récits de certains jeunes participants, semble marquer un tournant, une sortie de ce cercle répétitif. Par quelle logique psychique ce tournant s'opère-t-il à l'endroit où la personne change de cap ? La conception lacanienne de la répétition nous est apparue, au premier abord, pertinente pour appuyer théoriquement notre questionnement. Lacan définit le concept en termes d'insistance d'inscription du signifiant (Lacan, 1981, p. 275) qui constitue ainsi un refoulé qui demande à être historisé et subjectivé.

Lacan pose la pulsion en tant que concept qui articule le signifiant et le corps, la représentation et l'affect, dont la satisfaction n'est autre qu'un accomplissement d'un circuit qui vient se boucler sur son point de départ. Le but étant la baisse de tension qui, comme Freud (1920) l'affirme, se traduit par la recherche du plaisir, "au-delà du principe du plaisir". La compulsion de répétition reviendrait, en suivant Freud, à soutenir cette recherche de plaisir,

ce qui ne serait qu'une répétition du refoulé « sous forme d'actions en lieu et place du souvenir. Il est manifestation de ce qui n'a pu se dire et n'a pu être compris, acting-out. [...] L'acte est ainsi une énonciation subjective, un dire qui change le sujet » (Raoult, 2006, p. 9). La répétition échoue à intégrer, à assimiler cette impossible à dire à la chaîne signifiante et ce reste du Réel échappe à toute signification. Le « acting-out » viendrait se faire "porte parole" d'une signification non assumée, un appel adressé, contrairement au passage à l'acte qui signe l'absence de médiation et surtout d'interlocuteur.

Partant du postulat que « l'acte est non seulement une appropriation de la réalité mais aussi un fait de discours en prise avec la dimension relationnelle » (*Ibid.*), nous présenterons ainsi les deux premiers entretiens de jeunes élèves qui, à notre avis, dévoilent une défaillance du symbolique chez les sujets. S'agit-il alors du déploiement, par la répétition, de la pulsion de mort qui ne peut exister à l'état pur, mais uniquement couplée à la pulsion de vie (Lesourd, 1998) ?

### **Fred dans « la merde subjective »**

Fred, 30 ans, est un jeune adulte qui a réintégré un circuit scolaire après avoir passé plusieurs années dans le monde du travail. Il a changé plusieurs fois d'établissements au cours de sa « *carrière scolaire* ». Il était ainsi ce que la société appelle un « décrocheur scolaire » qui souhaite actuellement, et activement, « décrocher » son diplôme de fin d'études.

Il se dit « *vraiment quelqu'un du genre c'est soit tout ou rien* », dessinant ainsi la dominance d'un moi-idéal pris dans un rêve d'autosuffisance (Pommier, 1998, p. 33). Le moteur de son apprentissage n'est autre que son seul intérêt à lui, traduisant une position phallique qui s'avère intenable, « *quitte à ce qu'après 5-6 mois je saurais presque tout sur ce domaine-là / parce que je m'investis à fond dedans / et parfois à peine une année après je le laisse tomber parce que ça ne m'intéresse plus* ».

Depuis son enfance, il se dit être quelqu'un de « *curieux* », mu par ce que Freud appelait la pulsion épistémophilique (Freud, 1905/1987, p. 67). Le désir de savoir était bien présent et activement exprimé chez le petit enfant qu'il était, ce qui lui a valu le surnom de « *le pourquoi* » de la part de son entourage et qui nous semble le plonger dans une forme de jouissance phallique : « *J'énervais bien mes parents avec ça en fait [rire] mais tout de même ils me donnaient quand même à chaque fois des réponses* ». Pour lui, être dans un questionnement constant constituait par ailleurs « *une certaine preuve d'intelligence* », comme un trait identificatoire à son père, un chercheur renommé.

Or, il indique : « *je suis quelqu'un qui si quelque chose ne m'intéresse pas je ne vois pas vraiment l'intérêt de le faire* ». Cette position narcissique de décideur le conduisait à l'adolescence, entre autres, à dénier l'intérêt de certaines matières telles que la littérature, parce que c'était « *une affaire de*

*filles* », ce genre d'affaires que sa mère et sa sœur partagent entre elles et dont il ne fait pas partie. Les réflexions sur les émotions, notamment les références à l'amour dans les romans, l'énervaient, comme si tout affect et son allusion devaient être tenus éloignés. À l'inverse, les mathématiques, l'informatique et l'économie sont les matières qui l'intéressent et qui, de par leur contenu concret dépourvu de tout sentimentalisme à ses yeux, constituent un contenant suffisamment sécurisant pour que Fred puisse y prendre plaisir : « *je préfère travailler avec des chiffres qu'avec des mots* ». Les autres objets de savoir constituent ainsi de la « *merde* » dont le refus semble dévoiler une faille du sujet de l'inconscient et dont le Moi pense pouvoir se passer. Or, cette idéalisation, cette fixation sur l'objet partiel (un certain type de savoir) et le rejet des autres objets comme « *merde* » bloquaient, à notre sens, la chaîne métonymique et associative le long de laquelle le désir du savoir aurait pu se déplacer.

Ses critiques concernent tout autant l'école qui ne laisse pas de place pour « *la propre pensée* », qui fait « *avalier de la matière* » et dont le message, tel qu'il l'a compris, n'est autre que « *il faut tout simplement fonctionner* ». Lui, qui se positionne dans le « *tout ou rien* », dans la totalité ou le néant, n'a « *pas de choix* » autre que de refuser toute situation qui le convoque dans ses failles. Sa position de décideur ne lui permet pas d'inscrire sa singularité dans le collectif scolaire. Ce conflit psychique produit un symptôme dont une des expressions se situe dans le rejet du diplôme comme valorisant. Ce « *bout de papier [...] ne dit rien sur l'être humain et ses capacités* » et ne représente ainsi aucune valeur.

Durant tout son parcours scolaire, il évolue aux prises avec le discours de l'Autre qui, lui semble-t-il, pose les questions « *que suis-je ?* » et « *qui suis-je ?* » et ceci, dès le passage de l'école fondamentale à l'enseignement secondaire : « *On m'a dit que je serais un très bon étudiant en / au / au lycée professionnel et peut-être un plutôt moyen au lycée classique // et hum donc du coup j'ai quand même pu rentrer au lycée classique* ». Au lycée, les enseignants lui disent : « *tu peux pas et tu peux pas* » ; la conséquence directe se traduit par son insécurité (« *j'ai des des capacités euh donc c'est pas encore quelque chose de réel mais euh surtout au niveau des maths et tout ce qui est vraiment numérique on va dire* ») et surtout par l'émergence de la question de vérité du « *qui-suis-je ?* ». Or, selon Lacan, la vérité ne se dit que dans un mi-dire (Lacan, 1991, p. 58).

Son discours appuyé par « *tout ou rien* », « *pas le choix* », nous permet de faire l'hypothèse d'une attente d'un autre savoir d'ordre inconscient, et d'une re-connaissance de sa subjectivité qu'il ne trouve pas auprès de ses professeurs, ni de ses proches, et qui l'amène à se retourner de plus en plus sur lui-même. Il occulte sa division entre être et savoir, réalité et semblant (Sauret, 2017, p. 148). Ce repliement sur soi s'exprime surtout par son détachement de l'école et finalement par sa propre déconstruction, comme nous allons le voir plus loin. C'est là un phénomène qu'André Green appelle *narcissisme négatif*, tendant vers la mort psychique, qui caractérise la

pulsion de mort (Green, 2007, p. 311). Plongé dans le désintérêt et la « monotonie » il a préféré « rester à la maison » car « c'est mieux que d'aller à cette merde ». On peut penser qu'il s'agit ici d'un passage à l'acte posé comme un moyen de lutter contre le sentiment de passivité qui l'envahit, contre l'angoisse d'anéantissement (Marty, 1997). Sa place de sujet est en jeu.

Après un long parcours d'absences, de redoublements, de changements d'établissements, Fred tombe dans le désespoir. Là encore, nous l'entendons être dans l'entre-deux des représentations sur lui-même : « le mot dépressif » se réfère-t-il à un état, à quelque chose qui lui arrive, ou en est-il responsable parce que lui-même avait décidé d'être « fainéant » ? L'état dépressif qu'il décrit apparaît ici comme le signe qu'il ne parvient pas à passer du côté du désir inconscient.

La répétition, à travers l'insistance d'inscription de signifiants et des « acting-out », serait ainsi la traduction d'une symbolisation échouée (Raoult, 2006, p. 10), un retour de refoulé non historisé qui insiste et qui ne trouve pas à se lier. Nous avons identifié, lors de son récit, quelques événements psychiques qui nous indiquent potentiellement des éléments de la dynamique sous-jacente à cet échec de symbolisation. Ainsi, selon lui, son entourage considérait qu'il possédait des capacités d'apprentissage largement suffisantes. Or, l'adolescent de l'époque essaie de se défaire de tels discours : il rate son examen en mathématiques alors que c'est la seule matière qui l'intéresse et où il se sait avoir des capacités sûres. Déjà cet « acting-out » apparaît comme un message inconscient à sa famille, un questionnement par rapport aux failles, au manque, par rapport donc à la castration symbolique, si l'on suit Freud. Ses proches se demandent même si son échec n'est pas plutôt dû à un trop-plein de capacités que de manque. Ils ont ainsi cherché une explication, une définition, comme celle de « surdoué ». Il a refusé les tests proposés par un enseignant et souhaités par ses parents. Être identifié par un seul « signifiant » mettrait un terme à toute autre possibilité de liaison, de configuration dans et par la parole, cela marquerait la disparition du sujet réel derrière ce signifiant :

*« Et c'était moi de toute façon qui ne voulait pas passer ces tests là [...] ça m'aurait je sais même pas si ça m'aurait aidé ou pas mais je voulais pas [...] c'est quelque chose de très subjectif aussi de / c'est comme/ les / les tests QI c'est du grand n'importe quoi / ça ne dit rien du tout ».*

Il y a là un acte adressé tentant de poser la question du réel et du manque. Il s'est débattu en se laissant abattre, faute probablement de rencontrer un « accusé de réception » de sa détresse de sujet, ne pouvant se libérer de son identification à un seul type de savoir. Il s'est retrouvé dans l'impasse du *tout ou rien* après avoir rencontré le « Rien du Tout », autrement dit le manque de manque. Se pose encore pour lui la question existentielle du rapport entre être et parole, entre loi et jouissance.

Ainsi, enfermé dans un fantasme du *tout ou rien*, Fred n'a pas eu d'autre « choix » que de quitter l'école. Cet acte, comme une inscription signifiante dans la répétition, l'a mené à entrer dans la vie active en enchaînant des jobs aux fast-food et aux supermarchés. Nous suivons son récit pour découvrir que si le décor change, le désir n'y est toujours pas et le résultat reste le même. La répétition entrée en scène à l'adolescence une année après une autre se remet en marche cette fois dans le cadre du travail. Il se heurte « aux travailleurs simples », aux « discussions de coiffeur », à ces « managers » étiquetés, ses supérieurs dont il ne reconnaît aucunement la supériorité intellectuelle. Il se fait spectateur de l'illusion de la toute-puissance phallique de ses chefs qui « se foutent de la gueule des travailleurs simples » et qui n'accordent aucune place de sujet aux employés.

Après deux ans de travail, il a voulu intégrer une école d'administration publique et a passé le concours. Or, il n'a pas pu faire cette formation parce qu'il a commis un délit de conduite en état d'ivresse. Le ratage se répète, le retour de l'échec se fait au même endroit. Cependant, il ne renonce pas encore à échouer (Baas, 2013). Ainsi retourne-t-il travailler dans une autre entreprise, à nouveau dans « la merde » où il s'est projeté : « ça m'a justement aidé au niveau de ma motivation pour quand-même avoir ce sacré diplôme. ». Cela l'a bouleversé à un tel point qu'il se dit : « plus jamais de la vie / c'est pour ça que je suis ici », c'est-à-dire de nouveau sur le chemin des apprentissages. Fred passe d'une posture défensive, plutôt narcissique et imaginaire du « tout ou rien », lui seul représentant la loi, guidé uniquement par son propre intérêt et refusant tout ce qui ne l'intéresse pas, à une posture d'acceptation du Symbolique, en acceptant le manque. C'est ici qu'apparaît un point de non-retour, une sortie envisageable de la répétition devenue possible grâce à l'écart instauré entre l'objet de désir et l'objet sur lequel la répétition tombe. Cet écart structure la chaîne signifiante laissant toujours un reste qui provoque ainsi le désir. Le *ou* du *tout ou rien* est remplacé par un *et* : « il faut quand même [...] commencer à fonctionner [...] d'après la société [...] et faire quelque chose d'intéressant par la suite ». C'est là, devant ce point zéro « du grand n'importe quoi », de la rencontre avec la « jouissance phallique » incarnée par ces managers du fast-food, qu'il peut reconnaître maintenant comme possible que du « sujet désirant » émerge, prêt à faire avec le fonctionnement à la fois arbitraire et nécessaire des lois de la société. Une dialectisation différente dans laquelle son désir peut trouver sa place, se construire ainsi entre les exigences de l'école et ses intérêts intellectuels.

Le circuit répétitif va finalement ouvrir une place pour l'émergence du sujet en permettant l'inscription d'un manque impossible à combler. C'est un de ces moments de « castration symboligène » (Dolto, 1984, p. 72) que l'être parlant vit et revit. Pour faire avec le réel de la faille, Fred avait rejeté et projeté le manque qui prenait valeur de « merde » sur certaines matières et sur l'institution. C'est en acceptant le manque que son désir a pu s'articuler

différemment entre « *intérêt* » et « *pas le choix* », entre désir et loi : « *Ça n'a aucun sens de continuer comme ça parce que évidemment si on veut quand même réussir dans sa vie et faire quelque chose d'intéressant / on n'a pas le choix / il faut avoir le diplôme* ».

Le récit de Fred nous décrit un parcours marqué par la répétition d'échecs, ce procédé dynamique qui comporte le même schéma afin d'obtenir une satisfaction « au-delà du principe de plaisir » et donc obtenir de la jouissance (Demoulin, 2007). Qu'est-ce qui met en mouvement cette répétition auto-destructrice ? Son fantasme « *soit tout ou rien* », comme tout fantasme, fait écran à un réel innommable, à « l'inquiétante étrangeté » (Freud, 1912). Ce qui se répète, c'est ce qui insiste et ce qui demande à advenir. Et ce qui insiste est quelque chose du Symbolique, du signifiant refoulé qui demande à être enfin historisé, c'est-à-dire inscrit et mis en parole. Ce qui se répète, c'est finalement qu'il y a du vécu qui ne peut et ne doit pas se dire. Se répète donc « *un ratage de symbolisation* » (Lippi, 2013, p. 192).

À travers les acting-out, Fred exprime ses difficultés à faire avec la demande de l'Autre. Pour ne plus avoir à faire avec cela, il se retire dans son fantasme de « *soit tout ou rien* ». Nous pensons que ce dernier doit se lire, en lien avec le discours de ses parents : « *oui ils m'ont laissé genre toutes les libertés [...] qu'ils étaient justement tellement libéraux on va dire // peut-être ça aurait été bien d'avoir des parents qui auraient levé la main* ». Éduquer son enfant d'une façon libérale ne va pas sans jouissance : cette posture parentale rend difficile pour l'enfant la possibilité de se positionner face à un monde vécu en termes de tout et de rien, de la vie et de la mort. Fred se dit affecté du fait que ses parents se retrouvent, eux aussi, à une place « *d'ignorance* », de ne plus rien savoir faire le concernant. Ses réflexions ne font-elles pas écho à un manquement parental à transmettre de l'interdit, des injonctions de la loi qui vaudraient comme butée symbolique contre les pulsions (Vasse, 2005, p. 531) ?

Ce récit sur la répétition d'un ratage fait, à notre avis, écho à la problématique inconsciente du conflit entre Eros et Thanatos. Confronté à des postures impossibles (les managers phalliques), Fred passe à la création sublimatoire, autrement dit il accepte la dimension de la castration symbolique et il assume d'une façon active le manque propre à l'être désirant.

### **Damien : cette petite bête qui dérange**

Un autre cas de répétition d'actes, d'agirs destructeurs à l'œuvre, est illustré par l'exemple de Damien, un jeune adulte de 27 ans qui, lui aussi, a eu un long parcours d'agirs, à valeur d'acting-out avant et après son départ du système scolaire. Il y est revenu pour avoir un diplôme de fin d'études, pour ne plus être « *la brebis noire* » dans une famille « *remplie d'académiciens* ».



Grâce à ce diplôme, il aspire à un poste « *dans la justice les finances* » car il « *adore l'argent* » qui « *permet déjà d'atteindre un degré de bonheur* ». Pour lui, « *l'argent aide les personnes à se refaire* » et c'est ce vers quoi il tend : *se refaire* et refaire sa vie. Ses verbatims se lisent comme un récit de vie, une narration identitaire qu'il raconte avec plaisir et qui constitue surtout une construction pour se confirmer qu'il a changé « *d'esprit* » parce qu'il sait qu'il peut toujours « *choisir aussi* ». Son discours, spontané et fluide au premier abord, nous dévoile après-coup une succession d'idées reliées les unes aux autres uniquement par un détail, un bout de mot, de phrase. Tout sujet y passe, de la politique à la religion. Les clichés sont très présents, qu'il les refuse ou qu'il les accepte : « *Je baigne jamais dans une culture / jamais / parce que je trouve qu'à partir du moment ce que je m'intéresse / je deviens beaucoup trop communautariste [...] je suis énormément ouvert à énormément de cultures* ». Ses propos manquent souvent de métaphorisation, le mot renvoie à la chose : « *je m'intéresse à la justice [...] j'ai quand même toujours essayé d'avoir un esprit juste [...] je m'intéresse à la justice les finances / j'adore l'argent* ».

Damien est issu d'une famille d'immigrants qui ont connu la souffrance dans leur pays d'origine. D'un côté, au centre de son discours, sa famille est mise sur un piédestal : « *académiciens* », « *intelligents* », « *parents bosseurs* » ; et pour lui, « *le travail est quelque chose de très très important* ». D'un autre côté, il leur attribue une forme de défaillance : « *mes parents ne sont pas de gens qui ont eu beaucoup de temps pour moi à la maison tout simplement parce que ce sont des gens qui travaillent* ».

Le père est décrit comme « *très très strict / vieux jeu / qui a envie d'avoir toute la vie cadrée* » et sa mère comme « *l'élément de force* », figure maternelle toute-puissante, « *une femme très très forte / intellectuellement très avancée* ». L'image paternelle latente nous semble se situer du côté d'un idéal froid et peu affectif. Il en résulte des parents qui ne savent pas mettre des mots sur les interdits, laissant Damien en mal de paroles et d'échanges : « *ma mère si elle devait m'expliquer que quelque chose était mauvais / elle me disait / ça non et point final / on n'allait pas chercher le pourquoi la raison* » et les punitions étaient « *physiques* ». L'héritage transgénérationnel est bien identifié par Damien : « *ma mère avait une mère qui s'exprimait pas aussi euh par la parole / donc c'était plutôt par le physique* ». Comment une posture symbolique peut-elle se construire si la parole porteuse d'interdit manque (Forget, 1999, p. 73) ?

Les adultes qu'il admire, ce sont ceux qui, tout en punissant, lui énoncent une parole encourageante : « *c'est une personne qui même s'il a eu cette intervention disciplinaire physique [...] je l'ai jamais pris au mal parce qu'il m'a jamais manqué de respect avec euh avec par la langue par la parole il m'a jamais manqué de respect* ». Nous détectons ici sa quête de symbolisation : il ne s'agit pas simplement de punir, mais de mettre en mots ces punitions afin que l'enfant puisse accepter et intégrer la loi.

Compte tenu des propos de Damien sur ses relations avec sa fratrie, on peut se poser la question de la place où il se sentait mis : « *mon père ou ma mère lui [son frère] disait de me prendre avec // il ne voulait jamais que je sois présent / il m'engueulait aussi très souvent* ». Un trait de sa sœur « *suffisamment intelligente pour ne pas chercher la petite bête* » constitue pour lui un idéal, sa sœur étant la seule de la famille à avoir confiance en lui. Cette « *petite bête* » semble aussi porter la question essentielle « *qui suis-je ?* » : qui suis-je pour vous, parents, vous, enseignants, qui suis-je pour l'Autre et pour moi-même : une petite bête ou quoi d'autre ?

Ces affirmations questionnent sa place autant au sein de la famille, notamment de la fratrie, que dans l'école. La peur de l'exclusion est très présente, en témoignent également ses propos sur le racisme et son sentiment d'être l'objet de ce dernier. Se sentir exclu renvoie pour lui à un vécu traumatique parce que souvent sans parole, ce qui fait émerger l'objet-cause de son désir de re/trouver sa place. C'est ainsi qu'à l'instar du père il part à l'aventure pour chercher sa place : « *Chercher des / aller chercher plus loin / dépasser les frontières* ». Et il affirme à ce sujet : « *l'inconnu ne me fait pas peur / donc j'allais vers ces situations* ». Se « *déplacer* » fait partie de l'histoire de cette famille de migrants. Damien est ainsi à la recherche de ses origines, de l'histoire familiale, alors que ce sont des « *sujets qu'on allait pas évoquer à table* » ; ainsi il questionne surtout le désir de ses parents.

Cet enfant de migrants confronté au sentiment d'absence de place est ainsi en manque des vraies « *re-pères* » :

« *C'est très très dur parce que / quand on y est mis à la porte / on perd quelque part les repères familiaux // et on perd aussi cette confiance // en fait quand on perd la confiance dans la famille on peut réellement perdre très très vite la confiance dans la société* ».

Comme l'indiquent ces éléments signifiants, son errance n'est autre que la quête constante d'un père, de la reconnaissance de ce père, de la loi symbolique qui ne peut être acceptée qu'en passant par une parole authentique.

C'est ainsi que Damien tombe dans l'absentéisme, le vol, la fugue et la toxicomanie. La répétition de ces agirs est à l'œuvre, comme dans une tentative de trouver une réponse au conflit psychique qui l'habite. Celle-ci échoue dans sa fonction résolutive car il est sous la domination des mécanismes défensifs de défi. L'agir vient se faire ainsi « *l'unique référence de la certitude de l'existence pour le sujet. C'est dans l'agir que le sujet se sent exister* » (Lesourd, 2000, p. 24)

Suite à ces comportements répétitifs de consommation de drogues et de déboires avec la police, le père le met à la porte tandis que sa mère « *est indécise dans le choix entre [lui] et [son] père* ». Ne trouvant pas sa place dans la réalité non plus, Damien dit avoir été « *sous un esprit haineux // un esprit à l'époque avec moi [qui] me faisait plus de problèmes à l'école* ».

*qu'autre chose* ». Il est exclu de l'école et il poursuit sa scolarité à l'étranger faisant une expérience qui se solde par un nouvel échec. On a l'impression que c'est la pulsion de mort qui tourne autour de l'objet toxicomane qui mène sa vie (Zizek, 1999, p. 293). On le constate dans ces verbatims : le « je » est remplacé par le « on » :

*« quand on consomme des choses on va pas à la maison / donc on consomme à l'extérieur dans les parcs / on reste jusqu'à très tard / en fait on préfère se faire engueuler pour le retard qu'on va avoir à la maison / pour les yeux rouges qu'on va ramener avec ».*

Il finit par mettre en danger sa vie en « dépassant les frontières » par des actes là aussi comparables à des acting-out. Après avoir fait la fête avec des amis, moment où il a bu énormément pour « être dans un état », il a un « grave accident de voiture » auquel il a « survécu ». Cet événement constitue pour Damien un point culminant de jouissance où il ne pouvait « dire non » et « sortir de ce pétrin ». On retrouve encore ici l'empreinte du narcissisme négatif (Green, 2007). Cette recherche de la jouissance absolue et donc anéantissante se traduit, selon Lacan aussi, par un souhait de toucher au réel de la mort, au point zéro, « un point de création *ex nihilo* » à partir duquel la vie peut être relancée (Lacan, 1986, p. 252).

Cet accident de voiture va amener, nous semble-t-il, une résolution psychique. Damien appelle sa mère de l'hôpital et la réponse tombe : « *ils ne sont pas venus me chercher à l'hôpital* ». Ce point est décisif, tel qu'il le reconnaît : « *ce qui a provoqué un profond / un profond écroulement de moi-même* ».

La réaction des parents a des effets :

*« moi je croyais pas que ça allait jusqu'au point qu'un jour on me dise débrouille-toi / je le croyais pas // c'est un moment que j'ai reproché durant longtemps à mes parents / alors que mes réactions le méritaient quelque part ce genre de puni- / ce genre de châtiment // je l'ai accepté et je crois que c'est ce moment-là après l'accident justement de voiture qui m'a fait changer en beaucoup de trucs ».*

Cela a été possible parce que la mère, qui était selon ses dires toujours « *indécise dans le choix entre [lui] et [son] père* » a pu dire son lien spécifique avec le père. Quelque chose du côté de la séparation psychique pouvait se jouer chez Damien. En effet, les acting-out de Damien étaient bien adressés aux parents. Et c'est ainsi qu'il pouvait entendre ce « *débrouille-toi* » comme un acte de coupure structurante du côté de la mère, mais aussi du côté du père. G. Pommier affirme que « la pulsion de mort trouve son issue névrotique dans le meurtre fantasmatique du père » (Pommier, 1998, p. 232). En résultent ce que Lacan nomme les Noms-du-Père (Lacan, 1966, p. 278) en tant qu'agent de la séparation, pacificateur de la pulsion de mort.

Damien vient de faire la rencontre du Réel et change. La voiture accidentée a tourné à « *180° pour changer de voie* » : il tourne « *à 180°* » et « *change tout* ». Il se convertit : « *les gens aiment mieux les personnes polies* ». Des

changements radicaux qui sont de surface, « *les positions de mes jambes, ma coupe de cheveux* ».

Damien se relie à ses parents qui lui imposent des règles après discussion afin (et surtout enfin !) qu'il puisse rester chez eux. Il se dit avoir « *maintenant la force mentale de dire non* ». Son élaboration consciente fonctionne, il enchaîne ses années scolaires sans échec. Ceci lui donne une place qu'il s'est construite lui-même et lui permettra probablement de continuer à développer son propre désir.

Le niveau symbolique sous forme d'ordre, de loi, était donc questionné, les vols à répétition, les déboires avec la police venant soutenir cette recherche constante de la loi, loi qui n'avait pas été transmise par ce père strict et loi qui était même par moments transgressée par la mère. Avec Nathalie Zaltzman, on peut supposer ici que c'est la volonté de vivre qui a trouvé son énergie dissociative dans la pulsion de mort : « La révolte contre la pression de la civilisation, la révolte contre l'ordre qui protège le primat d'un bien commun à tous, au détriment de l'intérêt individuel de chacun » (Zaltzman, 2011, p. 56).

Ces deux cas de souffrance et d'échec dans leur rapport au scolaire montrent à quel point l'être humain, surtout à l'adolescence, peut mener des « actes dénués de tout sens et qui sont pourtant nécessaires à l'homme en ce qu'ils le définissent » (Gombrowicz, 1962, p. 62).

### **Vivre suppose savoir dé-faire**

Grâce aux analyses d'entretiens exposées ici, nous avons pu découvrir qu'après de multiples mises en acte, certains jeunes ont fini par admettre un impossible, un réel, qu'ils ont essayé de réduire en le répétant (Lippi, 2013, p. 192). Les jeunes se voyaient confrontés à un ratage de parole par rapport à un objet définitivement perdu, ils ne pouvaient articuler pulsion et désir, libido et parole, intérêt et loi. C'est la recherche du côté de la jouissance, à travers une répétition du ratage sur un versant d'autodestruction, qui les dirigeait vers la mort. Dans les deux cas, quoique de façon différente, on constate que se fait jour « un vœu de non-être sauf à être le phallus » (Safouan, 1979, p. 82), le *tout ou rien*. Apparaît une dimension de l'impossible à « faire avec » la castration, engendrant des réactions défensives contre un monde énigmatique, trop strict pour Damien, trop libre pour Fred.

Chez Fred, on peut supposer qu'il y a eu un processus de subjectivation, une élaboration qui a permis d'accepter les lois de la société et qui a permis à Damien de se considérer lui-même responsable de sa place dans la collectivité. Dans ce sens, nous constatons que c'est à travers ces moments d'échec et de mise en échec des parents et des enseignants que tous deux commencent à prendre une position active au lieu d'être simplement soumis

(Lippi, 2013, p. 194). À ce sujet, Lacan affirme : « Volonté de destruction. Volonté d'Autre-chose, pour autant que tout peut être mis en cause à partir du signifiant » (Lacan, 1986, p. 252).

Dans les cas présentés ici, l'échec scolaire nous semble ainsi faire symptôme d'une perte, soit de la place reconnue de sujet, soit d'une vérité au-delà du savoir scientifique et qui est difficilement vivable, parce que quelque part située hors symbolique. Et ce symptôme est déjà quelque chose de créatif. Il constitue en effet notre singularité. La pulsion de mort en tant que réel, « trou » d'où sortent toutes les misères du monde (Demoulin, 2006, p. 85), constitue un défi meurtrier. C'est grâce à cela qu'elle nous contraint à approcher la sublimation (Lacan, 1986, p. 252). Cette dernière, définie par Freud comme un des destins pulsionnels, prend place à condition que l'émergence d'un sujet devienne possible.

Nous pensons ainsi que le concept de *pulsion de mort* permet de signifier une fixation, une stagnation et par conséquent une réaction destructrice (Zizek, 2008, p. 183). Or, la visée en est souvent une guérison de quelque chose qui s'est inscrit dans le corps et qui se découvre à travers la répétition d'actes, de symptômes, de souffrances subjectives. Surtout, comme énoncé ci-dessus, en tant que « volonté d'Autre-chose » qui « met en cause tout ce qui existe », mais qui peut finir par se découvrir aussi comme « volonté de création à partir du rien » (Lacan, 1986, p. 251). Ce concept nous a permis de penser le décrochage scolaire autrement, comme un *acte ultime* du sujet qui est à lire comme le signe d'une fixation répétitive, pas uniquement du sujet en question, mais souvent aussi des autres protagonistes. Cela apporte un autre éclairage, nécessaire pour comprendre le décrochage scolaire en tant que cet « agir » adolescent rend aussi possible la « création d'un espace, toujours transitionnel, qui marque et permet le lien du sujet à l'Autre. [...] La certitude de l'être s'ancre dans son agir » (Lesourd, 2000, p. 24).

Le passage à l'acte vient au moment où la parole devient impossible, comme une expulsion hors de soi de ce qui est devenu intolérablement pénible. Certains actes de quitter l'école peuvent s'y apparenter, comme celui de Fred. Or, les acting-out représentent la répétition d'un souvenir qui cherche à se verbaliser et comportent toujours, comme nous avons pu le présenter ici, une dimension relationnelle. Nous pouvons alors affirmer que le passage par la mise en acte, qui n'est pas nécessairement un passage à l'acte (Roussillon, 2000, p. 20), peut être lu comme l'acte de symbolisation qui porte sur l'échec d'une séparation et qui permet de se déplacer et de risquer une parole.

## Éléments bibliographiques

Baas, B. (2013). Du matérialisme de la pulsion : Zizek, lecteur de Lacan. *Savoir et cliniques*, 16, 27-35.

- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Breuillot, C. (2015). *De quoi les décrocheurs seraient-ils le symptôme*. Récupéré sur Analyse Freudienne: <http://www.analysefreudienne.net/fr/articles/interventions-aux-colloques/149-autres-colloques/paris-2015-la-place-du-sujet-dans-l-education/876-clause-breuillet-de-quoi-les-decrocheurs-serait-ils-le-symptome>
- Demoulin, C. (2006). Violence et discours. *Psychoanalytische Perspektiven*, 24, 83-92.
- Demoulin, C. (2007). *Jouissance et pulsion de mort*. Récupéré sur Mensuel 21 de l'École de Psychanalyse des Forums des champs lacaniens: [http://spip.epfcl.fr/IMG/pdf/Mensuel21\\_CDemoulin.pdf](http://spip.epfcl.fr/IMG/pdf/Mensuel21_CDemoulin.pdf)
- Dolto, F. (1984). *Image inconsciente du corps*. Paris : Le Seuil.
- Forget, J.-M. (1999). *Ces ados qui nous prennent la tête*. Paris : Éditions Fleurus.
- Foucher, T. (2008). Psychanalyse et psychologie scolaire. *Le Journal des Psychologues*, 261, 59-62.
- Freud, S. (1912). *Das Unheimliche* (éd. GW XII). Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1968). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : Payot. (Texte original publié en 1920).
- Freud, S. (1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1905).
- Freud, S. (1995). *Le malaise dans la culture*. Paris : Quatridge/PUF. (Texte original publié en 1930).
- Freud, S. (2000). Conférence XXXIV, Éclaircissements, applications, orientations. Dans S. Freud, *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* (p. 182-210). Paris : Folio-Essais. (Texte original publié en 1933).
- Gombrowicz, W. (1962). *La pornographie*. Paris : Julliard.
- Green, A. (2007). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Le Seuil.
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire Livre XX (1972-1973) Encore*. Paris : Le Seuil.
- Lacan, J. (1981). *Le Séminaire, Livre III, Les psychoses (1955-1956)*. Paris : Le Seuil.
- Lacan, J. (1986). *Le Séminaire Livre VII, L'éthique de la psychanalyse, (1959-1960)*. Paris : Le Seuil.
- Lacan, J. (1991). *Le Séminaire Livre XVII (1969-1970) L'envers de la psychanalyse*. Paris : Le Seuil.
- Lesourd, S. (1998). *Violente adolescence. Pulsions du corps et contrainte sociale*. Toulouse : Erès.
- Lesourd, S. (2000). La frustration de l'acte à l'adolescence. Dans C. Hoffman, *L'agir adolescent* (p. 21-32). Ramonville : Erès.
- Lippi, S. (2013). *La décision du désir*. Toulouse : Erès.
- Marty, F. (1997). *L'illégitime violence. La violence et son dépassement à l'adolescence*. Ramonville : Erès.
- Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? *Culture prospective*, 1, 1-8.
- Pommier, G. (1998). *Louis le Néant. La mélancolie d'Althusser*. Paris : Aubier.
- Raoult, P. A. (2006). Clinique et psychopathologie du passage à l'acte. *Bulletin de psychologie*, 481(1), 7-16.
- Roussillon, R. (2000). Les enjeux de la symbolisation. Dans R. Roussillon, *Troubles de la personnalité. Troubles des conduites* (p. 7-23). Paris : GREUPP.
- Rouzel, J. (2004). *Dire non à la jouissance*. Récupéré sur Psychasoc : <http://www.psychasoc.com/Textes/Dire-non-a-la-jouissance>
- Safouan, M. (1979). *L'échec du principe du plaisir*. Paris : Seuil.
- Sauret, M.-J. (2008). *L'effet révolutionnaire du symptôme*. Toulouse : Erès.
- Sauret, M.-J. (2017). *La bataille politique de l'enfant*. Toulouse : Eres.

Vasse, D. (2005). *La grande menace. La psychanalyse de l'enfant*. Paris : Seuil.

Zaltzman, N. (2011). *Psyché anarchiste - Débattre avec Nathalie Zaltzman*. Paris : PUF.

Zizek, S. (1999). *Le sujet qui fâche*. Paris : Flammarion.

Zizek, S. (2008). *La parallaxe*. Paris : Fayard.

**Jean-Marie Weber et Ruzhena Voynova**

Université de Luxembourg

**Ruzhena Voynova**

Université de Luxembourg

Pour citer ce texte :

Weber, J.-M. et Voynova, R. (2017). Décrocher de l'école pour décrocher le diplôme. Acte, répétition, pulsion de mort. *Cliopsy*, 18, 69-83.