

A escola e as famílias modernas

Filipe Pereirinha¹

Interroguei-me sobre a forma como poderia, enquanto professor, intervir nesta tarde de trabalho que gira em torno das famílias modernas. Com efeito, temos, por um lado, um conjunto de pessoas que intervêm directamente junto das famílias e, por outro, aqueles que lidam com a queixa, singular, de cada sujeito, caso a caso.

A maior parte dos professores, pelo contrário, não lida directamente nem com as famílias nem com o sujeito singular. Exceptuam-se, deste quadro, os directores de turma e o ou os psicólogos de serviço. Porém, ouve-se frequentemente dizer aos directores de turma que a maior parte das famílias, sobretudo dos alunos considerados mais problemáticos, não vem à escola (mesmo quando são convocadas para o efeito) e os psicólogos, por seu lado, queixam-me muitas vezes da burocracia (grelhas, relatórios, etc.) em que vivem atolados, o que parece deixar cada vez menos tempo para a escuta singular de cada sujeito. Quanto aos restantes professores, de uma forma geral, eu diria que eles lidam sobretudo com «a turma», para usar a tradução portuguesa do filme de Laurent Cantet, *Palma de Ouro* no Festival de Cannes 2008².

Porém, mesmo se a actividade habitual de um professor decorre «entre as paredes» (*entre les murs*) de uma sala de aula³, os ecos do que se passa lá fora, em particular na família, não deixam de aí se repercutir de uma forma ou de outra. E a pergunta é: de que modo se repercutem as famílias – em particular as «famílias modernas» – no espaço escolar e, nomeadamente, no interior de uma sala de aula?

Contrariamente ao que se pode ler em muitos sítios, em particular na Internet, sobre as «novas famílias» – que parecem ir de vento em popa - o que se ouve cada vez mais, entre colegas de escola, é a declaração, o diagnóstico comum de que «as coisas vão de mal a pior», em particular no que diz respeito ao comportamento e ao desempenho dos alunos: cada vez mais indisciplinados, com menos regras e valores, mais atreitos à

¹ Doutor em Filosofia, Vice-presidente da ACF, professor na ES Pedro Alexandrino

² BÉGAUDEAU, F. (2008). *A Turma*. Lisboa: D. Quixote.

³ Segundo o título original do filme e do livro que lhe serviu de base.

violência e ao consumo de substâncias proibidas, com menos desejo de aprender e maior absentismo, para referir apenas alguns dos aspectos mais falados.

Ao mesmo tempo, supõe-se, de uma forma geral, que este panorama se deve em grande parte à «crise»⁴, «eclipse»⁵ ou mudança sofrida pela família nas últimas décadas. Se a família – sobretudo a dos alunos mais problemáticos, nas escolas públicas ou na periferia das grandes cidades, – parece ausentar-se cada vez mais, não comparecendo mesmo quando é convocada, o que acaba por comparecer, por estar presente no quotidiano da escola, é o *sintoma*. Mesmo quando não vão à escola, as famílias modernas marcam aí presença sob a forma do sintoma, dos alunos-sintoma.

Do lado das famílias, porém – quando eventualmente vão à escola ou, mesmo não indo, têm oportunidade de se exprimir (por exemplo nos *media*) – o diagnóstico parece ser igualmente confrangedor: as escolas são acusadas de fazer cada vez menos e pior na educação dos seus filhos.

Por conseguinte, a acreditar no que dizem os professores, de um lado, e os pais, do outro, a relação entre a escola e as famílias traduz-se, habitualmente, numa não-relação – ou seja, numa acusação mútua de fracasso e impotência – mesmo quando se insiste nas vantagens de um trabalho conjunto, de parceria⁶, na busca de soluções para os novos problemas.

Porém, enquanto a escola e as famílias se digladiam, cada qual esgrimindo os seus argumentos mais ou menos justos e pertinentes, há algo que tende a permanecer esquecido. Com efeito, não se trata apenas de que a escola ou a família, cada uma delas considerada isoladamente, repercuta o que se passa na outra, mas que ambas, em conjunto, reflectem as mudanças ocorridas nos últimos anos na sociedade em geral e, nomeadamente, na sociedade portuguesa⁷.

⁴ SULLEROT, E. (S/D). *A família – Da crise à necessidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

⁵ SAVATER, F. (2006). *O Valor de Educar*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 61-91.

⁶ Como é o caso, por exemplo, de D. Sampaio. Ver, em particular, SAMPAIO, D. (2003). *Voltei à Escola*. 8ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho.

⁷ Série de António Barreto, «Portugal, Um Retrato Social», que passou há tempo atrás na RTP1.

Sem pretender ser exaustivo, diria que houve, nos últimos anos, um conjunto de mudanças que importa ter em conta. Antes de mais, a forma como a própria escola é encarada pela sociedade e, em particular, pelo Estado: tradicionalmente responsável pela *instrução*, ensino ou transmissão de conhecimentos, enquanto cabia à família a tarefa da *educação*, cada vez mais se pede à escola que instrua e eduque ao mesmo tempo, desempenhando o papel outrora reservado à família ou substituindo-se a ela. Os professores queixam-se, de uma forma geral, que gastam a maior parte do tempo de uma aula, de um período ou de um ano escolar a ensinar regras e valores básicos que deveriam ter sido normalmente adquiridos no seio da família durante aquilo a que se convencionou chamar «socialização primária».

Além disso, nesta tarefa dupla, a escola tem de competir cada vez mais – dando-se por vencida – com os novos meios tecnológicos de acesso à informação, como sejam, por exemplo, a televisão e a internet. Com efeito, após mais de trinta anos de democracia e, em particular, com a entrada de Portugal na Comunidade Europeia, a pulsão consumista parece igualizar todos os indivíduos e todos os domínios da existência, sobrepondo-se aos demais laços e valores sociais. As famílias, que têm cada vez menos tempo e disponibilidade para acompanhar os seus filhos (também elas a braços com os imperativos do consumo ou, pior ainda, da precariedade do emprego) são substituídas, não tanto pela escola, mas sobretudo pelos *objectos* colocados à disposição dos seus filhos pela ciência e pelo capitalismo.

De um país fechado ao mundo durante cerca de quatro décadas, vendo *emigrar*, sobretudo a partir dos anos sessenta, uma boa parte da sua população jovem (nomeadamente para França, onde existe ainda uma importante comunidade), Portugal tornou-se igualmente, nos últimos anos, um país acolhedor de *imigrantes*, provindos dos PALOP (países de língua oficial portuguesa), mas também, mais recentemente, dos países do leste europeu. A população escolar torna-se cada vez mais heterogénea, multi-étnica e multicultural⁸, revelando muitas vezes não apenas um deficit de «socialização primária», como dissemos atrás, mas uma verdadeira dificuldade de integração a um nível mais básico: o da própria «língua». Com efeito, grande parte dos alunos não tem como «língua materna» o português e, por isso, muitos deles, nomeadamente os que

⁸ Cerca de 50% da população da escola onde lecciono é constituída por estrangeiros ou portugueses com dupla nacionalidade.

provêm dos PALOP, vivem numa espécie de «esquize» entre *lalangue* (a língua ou o dialecto que falam entre si) e a *língua* oficial dos respectivos países.

Além disso, muitos filhos de imigrantes, de segunda e terceira gerações, parecem completamente desinseridos, desenraizados, sem que exista já um verdadeiro vínculo que os situe quer na família ou no país de origem, quer na sociedade ou no país de acolhimento. Como se, finalmente, não pertencessem a lado nenhum. É em relação a este tipo de alunos, desenraizados, sem referências (cuja família, quando existe algo que se assemelhe a tal, não sabe ou não quer saber deles) que os professores sentem uma particular dificuldade no exercício, por exemplo, da sua *autoridade*.

Um pouco por toda a parte (e não apenas no âmbito meramente escolar) se fala de «crise da autoridade». Tornou-se um tema banal e mediatizado. Segundo alguns, a crise da autoridade dos professores, nas escolas, resultaria, antes de mais, de uma «crise de autoridade nas famílias»⁹.

Na família tradicional das nossas sociedades, o modelo da autoridade era representado pelo pai. O que acontece quando se assiste, de forma aparentemente irreversível, à crise, declínio ao apagamento da autoridade paterna, tanto na família como na sociedade em geral¹⁰? Que significa uma tal crise ou declínio?

Segundo uma conhecida tese de Celeste Malpique, as famílias portuguesas (e, por consequência, os portugueses em geral) sofreriam de uma «ausência do pai»¹¹. Historicamente, com efeito, quer através da saída de familiares para as ex-colónias ou a guerra do Ultramar, quer através da emigração para a Europa ou para a América, é certo que a «ausência real» do pai se fez sentir, de facto, em muitas famílias portuguesas. Actualmente, essa ausência, quando acontece, já não se deve tanto à partida dos homens para um outro país, mas às rupturas familiares (separação ou divórcio), cada vez mais frequentes, tal como no resto da Europa, o que implica que os filhos são geralmente,

⁹ SAVATER, F., op.cit., p. 71.

¹⁰ SULLEROT, E. (1993). *Que Pais? Que Filhos?*. Lisboa: Relógio D'Água.

¹¹ MALPIQUE, C. (1998). *A Ausência do Pai*. 3ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.

salvo raríssimas exceções, entregues à guarda da mãe¹². De uma forma ou de outra, parafraseando Maria Belo, eles tornam-se cada vez mais «filhos da mãe»¹³.

Porém, vale talvez a pena recordar o modo como Celeste Malpique apresentava o problema na altura em que desenvolveu a sua investigação em torno da ausência do pai. Dizia ela: «Na minha experiência clínica de pedopsiquiatria, que é afinal um repetido encontro com famílias que se queixam através de uma criança ou de um adolescente, escutei mães que sofriam de modo mais ou menos claro a ausência do pai dos seus filhos.»¹⁴

Uma mãe que se queixa da ausência do pai é alguém, apesar de tudo, que mantém no simbólico, ao nível da nomeação, a referência paterna. Neste caso, a ausência real é compatível – ou seja, não implica uma necessária exclusão – da sua eficácia simbólica.

O pai está lá, mesmo quando ausente na realidade.

Pelo contrário, segundo o exemplo concreto de uma aluna minha, que vou tratar simplesmente por L., o pai pode estar realmente presente e não funcionar de modo eficaz. O exemplo é tanto mais interessante quanto se trata de alguém que provém de uma família dita «tradicional» (a mesma que é por vezes, *après-coup*, mitificada, como se nela tudo funcionasse bem). L. é alguém que não conseguiu fazer uma escolaridade normal e que voltou, mais tarde, para tentar uma *nova oportunidade* (aproveitando o programa homónimo de requalificação e certificação de competências criado pelo Ministério da Educação em Parceria com o Ministério do Trabalho).

Este programa – contestado e contestável a vários títulos – tem a vantagem de trazer à escola todo um conjunto de alunos que a tinham abandonado, por razões diversas, aquando da primeira vez que a frequentaram. São adultos que, em geral, melhor ou pior, se conseguiram «desenrascar» na vida, mesmo com uma fraca qualificação escolar. É

¹² Dos três alunos entrevistados por Daniel Sampaio no capítulo «Outras vidas, outras escolas», nenhum conhecia o pai, ou por ter-se separado da mãe, ou por ter falecido (Cf. SAMPAIO, D., op. cit., pp. 35-66).

¹³ Segundo o título da tese de doutoramento que Maria Belo desenvolveu, a partir de uma frase de António José Saraiva: «Os portugueses comportam-se como povo que teve mãe, mas é órfão de pai (...) E esta explicação poderia ter desenvolvimento psicanalítico».

¹⁴ MALPIQUE, C., op. cit., p. 23.

também este o caso de L., a aluna que eu tive oportunidade de conhecer durante último ano.

Perante as dúvidas, hesitações, um certo impasse em que se encontrava o trabalho de L. (a ponto de temer, a certa altura, pela sua desistência), foi-lhe sugerido, por mim, que em vez de pesquisar e reproduzir simplesmente, como era seu hábito, informação mais ou menos avulsa que encontrava na Internet, talvez pudesse escrever livremente – veríamos depois como seria possível aproveitar isso – acerca da sua própria experiência de vida. Após uma breve hesitação, L. entusiasmou-se com a ideia e meteu mãos à obra. Rapidamente escreveu um pequeno excerto – marcante – da sua história pessoal. Escrever aquilo que não se fala, como disse Maitê Proença do seu livro, *Uma História Inventada*. Este foi *um ponto de viragem*, uma vez que a partir daí a aluna começou a realizar e concluir com sucesso toda uma série de outros trabalhos, tendo, neste momento, o percurso formativo quase a terminar.

Qual foi, resumindo, a história contada por L.? Que o seu pai era alcoólico, fazendo a vida negra e maltratando tanto os filhos como a própria esposa, de forma que a infância e a adolescência de L. foi muito difícil. Quando nasceu, o seu pai teria ficado muito «desiludido», por ser uma rapariga, visto querer outro rapaz, não se tendo aproximado perto do berço quando a parteira lhe disse para ir ver a «menina».

Com o tempo, a situação foi-se tornando cada vez mais insuportável. A certa altura, a vida de L. complicou-se ainda mais, uma vez que o seu irmão se suicidou, tendo o mundo caído nos seus ombros, como escreveu, deixando quase de comer e dormir. O seu irmão é que era um verdadeiro pai para L. Com a morte do seu irmão, L. deixou de ter alegria para viver. Os estudos ficaram para trás.

Como a situação em casa se deteriorava de dia para dia, sem fim à vista, L. sentia perder as forças para lutar, até que, em meados dos anos oitenta, deixou de estudar e resolveu ir trabalhar para um Hospital, destruindo, desse modo, o «sonho» de tirar um curso superior.

A sua vida só começou realmente – segundo escreveu L., de forma convicta – quando o seu pai morreu, após lhe ter sido diagnosticado um cancro nos intestinos, que o matou em quatro meses. Foi então que começou a redescobrir o gosto de viver: conheceu o seu

marido e teve uma filha – no que foi o dia mais feliz da sua vida –, mesmo se permaneceram, durante algum tempo, resquícios dessa «má relação» com o pai. Por exemplo, quando o marido chama a atenção ou repreende a filha, ela não aceita muito bem, mesmo reconhecendo que ele, enquanto pai, deve tomar essa atitude para lhe dar educação. Segundo L., esta reacção justifica-se pelo facto de permanecerem alguns medos, dentro de si. Se alguém levanta um pouco o tom de voz (como eu próprio tive ocasião de constatar algumas vezes) ou sabe de alguma pessoa que é maltratada, isso mexe com ela, deixando-a revoltada.

Este caso leva-nos a pensar que mais do que a mera, e simplista, oposição entre a presença ou ausência do pai (nas famílias tradicionais), importaria distinguir entre as famílias, quer sejam tradicionais ou modernas, que funcionam ou não funcionam eficazmente. Parece ser também assim que as coisas são sentidas na escola: se é clara, para a maioria dos professores – e nomeadamente aqueles que são supostos contactar mais directamente com as famílias, como é o caso, por exemplo, dos directores de turma – a relação entre alunos problemáticos e famílias problemáticas, o mesmo não se poderá dizer quando se procura ligar tais problemas à ausência do pai. Para além da minha experiência como professor ao longo de mais de dezassete anos, bem como das conversas que tive, nos últimos dias, com vários directores de turma, posso afirmar que o panorama é bastante diversificado: encontram-se alunos problemáticos que vivem só com as mães, outros só com os pais (o que é bastante mais raro, apesar de tudo), outros ainda numa família «recompota», mas também os que vivem numa família dita «tradicional», com ambos os pais, sem que nem por isso o cenário seja mais tranquilizador.

Não obstante, é inegável que a «função paterna» tem vindo a declinar, segundo apontam todos os dados. E não se trata simplesmente do «declínio da *imago* paterna», que Lacan tornava coeva da família moderna, num texto sobre *Os Complexos Familiares*¹⁵, mas talvez do próprio «lugar» ou do «significante» do pai enquanto tal, de modo que se pergunta cada vez mais para que é que isso serve, como se pudéssemos finalmente abdicar ou passar sem um tal significante.

¹⁵ LACAN, J (2001). « Les complexes familiaux », in *Autres écrits*, p.

Por outro lado, é também inegável que há cada vez mais alunos que vivem sozinhos com as suas mães, estando o elo paterno debilitado ou definitivamente rompido. O que era excepcional há alguns anos – viver só com um dos pais – tornou-se a norma, fruto, nomeadamente, do aumento exponencial de divórcios, separações, etc.

Finalmente, muitos dos alunos (sempre em crescendo) que chegam à escola, parecem desvinculados, desinseridos, desenraizados de qualquer relação familiar, seja ela tradicional ou moderna. Como se estivessem – como dizem os professores - por sua própria conta. Acontece até, nalguns casos (sobretudo com alunos providos dos PALOP) que eles aparecem dando o nome de um pai ou de uma mãe, mas que na realidade não passa de um mero *semblant* – de um pai ou uma mãe faz de conta – de que eles se servem para conseguir a matrícula ou a permanência no país.

O que faz – ou pode fazer – a escola neste novo contexto?

Tenho a experiência da minha escola, em concreto – uma escola da periferia de Lisboa, multi-étnica e multicultural – que tem procurado responder, nos últimos anos, a estes novos desafios através da constante busca de novas soluções: umas por iniciativa própria, outras através da adesão a programas criados pelo Ministério para o efeito. Programas esses, é certo, nem sempre claramente definidos nos seus propósitos, mas implicando sempre uma extraordinária, fastidiosa e por vezes sufocante carga burocrática.

Até há alguns anos, o ensino regular – como se chamava e se chama ainda, apesar de em muitos casos o nome já não corresponder à coisa – era preponderante e quase exclusivo. De tal forma que muitos alunos ficavam excluídos (por meio do insucesso ou do abandono), uma vez que não acompanhavam ou não se enquadravam nesse modelo de ensino-aprendizagem. Visto que o número dos excluídos não parava de crescer, houve necessidade de procurar novas respostas: aumento da oferta de actividades extra-curriculares, de currículos alternativos, de cursos profissionais, de cursos de educação e formação, de novas oportunidades... Em suma: o ensino «irregular» tem-se vindo a tornar rapidamente, nos últimos anos, no que há de mais «regular» numa escola. Em particular naquela em que lecciono, mas segundo uma tendência que vem vindo a generalizar-se um pouco por todo o país.

Foi também neste contexto que conheci S, um formando que, tal como L., voltou à escola, após vários anos de ausência, na sequência do Programa de Novas Oportunidades.

A Directora de Turma informou-nos, logo na primeira reunião, que S. era um indivíduo solitário, pouco sociável – apesar de não ser antipático -, tendo dificuldade em criar laços. Ele próprio me disse, recentemente, que ora vivia acompanhado, ora sozinho, sendo que nenhuma relação era muito duradoura. Perguntei-lhe porquê, ao que S. respondeu: eu sou um pouco solitário e chateio-me. Ou elas chateiam-se e vão-se embora.

S. tem um emprego mais ou menos monótono numa biblioteca, que desempenha com esforço, segundo a Directora de turma, que já o conhece há alguns anos. Não convive muito, embora seja simpático, cumprimentando, com um aperto de mão, o professor quando entra na sala de aula. Até há pouco tempo, continuava a viver na casa dos pais, antes de eles voltarem para a terra natal. Segundo me disse informalmente, quando tinha uma namorada, costumava viver com ela na casa dos pais. «E então por que não? Não fazíamos nada de mal...».

Instado a desenvolver um trabalho, ele não diz, como Bartleby, que «preferia não o fazer», mas antes que sim, que faz, que vai fazer...Na realidade, porém, não faz. Ou melhor: escreve um conjunto de parágrafos, umas vezes lacunares, outras repetitivos, sempre com uma grande dificuldade de pontuar e ligar correctamente as frases entre si e, sobretudo, em concluir.

Ultimamente, fala de uma pequena quinta, junto à casa dos pais, na terra Natal, que visita algumas vezes (justificando, desse modo, as ausências cada vez mais frequentes à escola), onde pensa dedicar-se à plantação de sobreiros, que, segundo disse num trabalho que desenvolveu sobre o assunto, dão boa cortiça. O mercado não está muito bom, de momento, mas dias melhores virão, pois há uma grande necessidade deste produto em várias áreas da indústria. O modo como fala da pequenez da quinta e da grandiosidade do projecto, soa por vezes de forma um pouco delirante.

Quando é questionado sobre o andamento dos trabalhos escolares, ele diz que sim, que estão a avançar, mas tal não se verifica. Falta muitas vezes à escola, de tal modo que, a certa altura, se pensou seriamente que teria desistido. A Directora de Turma contacta-o, confrontando-o com a necessidade de desenvolver trabalho ou anular a matrícula. Mas de todas as vezes que tal acontece, ele reafirma a disposição de continuar, que não quer desistir. Como se um estranho vínculo o prendesse à escola...

Há algum tempo, como ele estivesse de novo a faltar, eu próprio tomei a iniciativa de o contactar por e-mail, não para o colocar entre a espada da anulação de matrícula ou a parede do desenvolvimento do trabalho, mas dizendo-lhe apenas: tenho notado a sua ausência nas aulas, espero que não esteja doente. Cumprimentos. S. Não dá resposta ao e-mail, mas na aula seguinte vejo-o entrar na sala, dizendo: «Obrigado, sr. Professor». Não o questionei. Disse apenas: «bem-vindo», S. Nesse mesmo dia, S. entregou-me um trabalho novo para correcção. A partir desse dia, tem marcado presença de forma assídua.

Que função tem para este tipo de alunos a escola? Não diria, como no caso de L., que houve um verdadeiro *ponto de viragem* – é algo que só os próximos tempos porão à prova –, mas que há, desde o princípio – desde a recusa de partir, de anular a matrícula, isto é, o vínculo que o prende ao Outro escolar – um *ponto de ancoragem*. A escola parece funcionar, para este solitário, como uma âncora, um nó que o liga ao Outro.

Mas não estamos, desta forma, a desvirtuar a vocação da escola? Ou, pelo contrário, como dizia Marco Focchi, num artigo de 2005, a «utilizar a escola para suprir a carência do contexto familiar (...)»?¹⁶ Carência, essa, que não coincide necessariamente, como vimos, com a ausência do pai ou da mãe.

Parece-me que são estes usos «impróprios» – segundo o termo do autor – que se revelam cada vez mais apropriados no contexto actual da escola e das famílias modernas. Sem dogmatismo, sem lamento, mas com inventividade.

Poderá a escola, ela mesmo aparentemente desancorada, à deriva, com professores muitas vezes desmotivados e às voltas com uma máquina burocrática infernal, kafkiana,

¹⁶ FOCCHI, M. «Un usage impropre de l'école », in *La Cause Freudienne*, nº 61, Novembro 2005, p. 120.

servir de âncora? Por outro lado, perante a urgência estatística dos resultados e do aperto financeiro em que vive actualmente o ensino, como não ver nestes usos «impróprios» da escola uma mera perda de tempo e dinheiro, sem consideração pelo «tempo lógico» de cada sujeito singular? São algumas perguntas que deixo...

Daniel Roy:

Não vou voltar sobre o que o Filipe indica várias vezes na intervenção com ênfase e convicção, isto é, que são as situações de ensino mas irregulares que se tornam a regra, e que são os usos mais «improváveis» do sistema escolar que acabam por se tornar os mais adequados nas situações concretas aqui descritas. O Filipe não o constata para o deplorar, mas para ter isso em conta na sua actividade como docente. Gostaria sobretudo sublinhar mais uma vez o que nos ensinam os jovens a quem ele presta atenção e a quem ela dá a palavra:

L é uma jovem mulher que Filipe encontra no programa Novas Oportunidades, e que apresenta sérias dificuldades que a podem levar ao insucesso escolar novamente. Filipe, perante estas dificuldades, tem a ideia de lhe propor uma via que lhe seja pessoal: passar pela escrita. Esta via vai ajudar a L a escrever a sua «história de família», feita de desgostos e mal tratos. A figura do pai domina: decepcionado de L nascer rapariga, e sendo violento por natureza, torna a vida familiar insustentável. O suicídio do irmão será o evento que a leva à desinserção escolar. No escrito que ela remete ao professor, o Filipe, ela nota um traço singular que parece surpreendê-la: ela não consegue deixar de se lembrar «a má relação com o pai». Mais ainda, ela é invadida pelo medo quando ela ouve alguém falar mais alto, como o pai. Aqui está o ponto surpreendente e «escandaloso»: este pequeno sintoma é a forma que L encontrou para guardar nela o amor pelo pai morto. Manifestamente, o facto de ter feito desse sintoma uma «ficção» no âmbito da aula, autorizou-a a pacificar esta presença bizarra nela, que guarda o elo ao pai.

O caso de S demonstra que as soluções não passam sempre pelo pai. Aqui está um sujeito que elaborou soluções singulares, «delirantes», que fazem dele um ser solitário,

a parte, e que progressivamente o levam a ejectar-se de todo o laço social. Com efeito observamos um enunciado paradoxal que S repete, ele não quer abandonar a escola, quando ao mesmo tempo ele ausenta-se cada vez mais. Filipe age e mostra a S que ele não o abandona escrevendo-lhe um *mail* no qual ele inquieta-se da sua ausência dizendo que espera que ele «não esteja doente». Este termo «doente» deve de ter sido eficaz para S, dando um nome ao estado singular que era o seu e que ela não sabia nomear. Assim, podemos concluir da seguinte forma: a atenção e o respeito que temos pelas nomeações que permitem ao sujeito inscrever-se no discurso das suas experiencias mais singulares.

L'Ecole et les Familles Modernes

Filipe Pereirinha¹⁷

Je me suis interrogé sur la façon dont je pourrais, en tant que professeur, intervenir dans cette après-midi de travail qui tourne autour des familles modernes. En effet, nous avons d'un côté un ensemble de personnes qui interviennent directement avec les familles, et d'un autre côté, ceux qui interviennent au niveau de la plainte, singulière, de chaque sujet, au cas par cas.

La majorité des professeurs, bien au contraire, n'interviennent pas directement, ni avec les familles, ni avec le sujet singulier. Les exceptions dans ce paysage sont les professeurs principaux et/ou les psychologues de l'école. Néanmoins, les professeurs principaux rapportent que la majorité des familles, surtout celles des élèves dits problématiques, ne vont pas à l'école (pas même quand elles sont convoquées) et les psychologues, de leur côté, se plaignent bien des fois de la bureaucratie (tableaux, rapports, etc.) qui les submergent, ce qui laisse de moins en moins de temps à l'écoute singulière de chaque sujet. En ce qui concerne le restant du corps professoral, d'une manière générale, je dirais qu'ils interviennent essentiellement avec la classe

Néanmoins même si l'activité habituelle d'un professeur se déroule *Entre les murs* - petite référence au film de Laurent Cantet, Palme d'Or au festival de Cannes de 2008 - d'une salle de classe, les échos de ce qui se passe dehors, en particulier dans la famille, ne cessent de s'y répercuter d'une manière ou d'une autre.

Et la question est : de quelle façon se répercutent les familles – en particulier les familles modernes – dans l'espace de l'école et notamment à l'intérieur d'une salle de classe ? Contrairement à ce qui peut se lire dans divers endroits, en particulier, sur internet, sur les « nouvelles familles » - qui semblent aller à tout va – ce qui s'entend le plus souvent, entre collègues d'école, c'est la déclaration, le diagnostic commun que les choses vont de mal en pire, en particulier, en ce qui concerne le comportement et l'évolution des élèves : de plus en plus indisciplinés, avec de moins en moins de règles

¹⁷ Docteur en Philosophie, Vice-président de l'ACF, professeur à l'ES Pedro Alexandrino

et de valeurs, avec des tendances pour la violence et la consommation de substances interdites, avec de moins en moins le désir d'apprendre et avec tendance pour l'absentéisme, juste pour faire référence aux aspects les plus parlés.

En même temps, nous supposons, d'une façon générale, que ce panorama est dû en grande partie à la « crise », « éclipse » ou changement souffert par la famille dans les dernières décades. Si la famille – surtout celle des élèves les plus problématiques, dans les écoles publiques ou dans la périphérie des grandes villes, – semble s'absenter de plus en plus, ne venant pas même quand elle est convoquée, ce qui semble être présent dans le quotidien de l'école, c'est le symptôme. Même quand elles ne vont pas à l'école, les familles modernes marquent leur présence sous la forme du symptôme, des élèves-symptôme. Du côté des familles – quand éventuellement elles vont à l'école ou, même en y allant pas, ont la chance de s'exprimer (par exemple dans les médias) – le diagnostic semble aussi: les écoles sont accusées de faire de moins en moins et de faire porter préjudice dans l'éducation de leurs enfants.

Donc, si l'on en croit ce que disent les professeurs, d'un côté, et les parents de l'autre, la relation entre l'école et les familles se traduit, habituellement, par une non-relation – c'est à dire, par une accusation mutuelle d'échec et d'impuissance – même quand les avantages d'un travail en commun, de partenariat est mis en valeur, dans la recherche de solutions pour les nouveaux problèmes.

Et, pendant que l'école et les familles s'affrontent, chacun s'escrimant avec ses arguments plus ou moins justes et pertinents, il y a quelque chose qui tendancieusement reste oublier. En effet, il ne s'agit pas seulement de ce que l'école ou la famille, chacune d'elles considérée isolément, répercute ce qui se passe chez l'autre, mais ce que toutes les deux, conjointement, reflètent les changements qui se sont passés dans les dernières années dans la société en générale et plus concrètement dans la société portugaise.

Sans prétendre m'allonger sur le sujet, je dirais qu'il y a eu, dans les dernières années, un ensemble de changements qu'il est important de tenir compte. Avant tout, la forme comment l'école en soit est abordée par la société et, en particulier, par l'Etat: traditionnellement responsable de l'*instruction*, enseignement ou transmission des connaissances, pendant que la famille avait la responsabilité de l'éducation, il est

demandé de plus en plus à l'école d'instruire et d'éduquer en mm temps, s'acquittant du rôle qui autrefois était réservé à la famille ou se substituant à elle. Les profs se plaignent, d'une façon générale, qu'ils utilisent trop de temps d'un cours, d'un trimestre ou d'une année scolaire pour enseigner les règles et valeurs basiques qui devraient être acquis au sein de la famille pendant ce qui a été nommé le temps de la « socialisation primaire ».

Par ailleurs, dans cette double tâche, l'école doit de plus en plus faire la compétition – en se désignant perdante – avec les nouveaux moyens technologiques d'accès à l'information, comme par exemple, la télévision et internet. En effet, après 30 ans de démocratie et, en particulier, avec la rentrée du Portugal dans la Communauté Européenne, la pulsion de consommation semble égaliser tous les individus et tous les domaines de l'existence, en se superposant aux liens et aux valeurs sociales. Les familles, qui ont de moins en moins de temps et de disponibilité pour accompagner leurs enfants (elles aussi submergées par les impératifs de consommation ou, pire encore, par la précarité de l'emploi) sont remplacées, pas vraiment par l'école, mais surtout par les objets placés à disposition des enfants par la science et le capitalisme.

D'un pays fermé au monde pendant environ quatre décades, voyant émigré, surtout à partir des années soixante, une bonne partie de la population jeune (en France, par exemple, où il existe encore une importante communauté), le Portugal est devenu également, dans les dernières années, un pays qui accueille des immigrants, en provenance des anciennes colonies portugaises (PALOP - pays de langue officielle portugaise), mais aussi, plus récemment, des pays de l'Est européen. La population scolaire est devenue de plus en plus hétérogène, multiethnique et multiculturelle, faisant surgir bien des fois non seulement un déficit de la « socialisation primaire », comme nous l'avons déjà dit, mais aussi une véritable difficulté d'intégration à un niveau plus basique : celui de la propre « langue ». En effet, une grande partie des élèves n'ont pas comme langue maternelle, et à cause de cela, beaucoup d'entre eux, ainsi que ceux qui viennent des PALOP, vivent dans une espèce de « schize » entre *lalingue* (la langue ou le dialecte qu'ils ont pour parler entre eux) et la langue officielle des pays respectifs. En plus de cela, beaucoup d'enfants d'immigrés, de deuxième et troisième génération, semblent complètement désinsérés, déracinés, sans qu'il existe un véritable lien qui les situe aussi bien dans la famille ou dans le pays d'origine, comme dans la société ou dans le

pays d'accueil. Comme si, finalement ils n'appartenaient à nulle part. C'est par rapport à ce genre d'élèves, déracinés, sans références (dont la famille, quand il existe quelque chose qui semblent en être une, ne sait pas ou n'en veut pas savoir) que les profs sentent une difficulté particulière dans l'exercice, par exemple, de son autorité.

Un peu partout (et pas seulement dans le cadre scolaire) on parle de « crise d'autorité ». c'est devenu un thème banal et médiatisé. Selon certains, la crise d'autorité des professeurs dans les écoles serait le résultat, avant tout, d'une crise d'« autorité dans les familles ». Dans la famille traditionnelle de nos sociétés, le modèle d'autorité était représenté par le père. Qu'est ce qui arrive quand on assiste, de façon apparemment irréversible à la crise, au déclin, à l'effacement de l'autorité paternelle, aussi bien dans la famille comme dans la société en générale ? Que signifie une telle crise ou déclin ? Selon une thèse connue de Celeste Malpique, les familles portugaises (et par conséquent, les portugais en général) souffriraient d'une « absence du père. »

Historiquement, en effet, aussi bien a travers de la sortie des membres de la famille vers les anciennes colonies ou la guerre d'Outre Mer, comme a travers l'émigration vers l'Europe ou vers l'Amérique, il est certain que l'« absence réelle » du père s'est fait sentir, dans beaucoup de familles. Actuellement, cette absence, quand elle est présente, elle n'est pas dû autant au départ des hommes vers un autre pays, mais dû aux ruptures familiales (séparation ou divorce), de plus en plus fréquents, exactement comme dans les autres pays européens, ce qui signifie que les enfants sont généralement, sauf rares exceptions, confiés à la garde de la mère. D'une façon ou d'une autre, et en citant Maria Belo, ils deviennent de plus en plus « enfants de la mère ».

Toutefois, cela vaut peut-être la peine de rappeler la façon dont Celeste Malpique présentait le problème au moment où elle a développé son enquête autour de l'absence du père. Elle disait : « dans mon expérience clinique en pédopsychiatrie, dans ce qui est finalement une répétition de la rencontre avec des familles qui se plaignent a travers un enfant ou un adolescent, j'ai écouté des mères qui souffraient d'une façon plus ou moins claire l'absence du père de ses enfants ». Une mère qui se plaint de l'absence du père é quelqu'un qui en dépit de tout, maintient dans le symbolique, au niveau de la nomination, la référence paternelle. Dans ce cas, l'absence réelle est compatible – c'est

à dire qu'elle n'implique pas nécessairement une exclusion – avec son efficacité symbolique. Le père est présent, mm quand il est absent dans la réalité.

Bien au contraire, selon l'exemple d'une de mes élèves, que je vais tout simplement nommer L., le père peut être en effet présent et ne pas fonctionner efficacement. L'exemple est d'autant plus intéressant quand il s'agit de quelqu'un qui est issue d'une famille dite « traditionnelle » (la même qui parfois, après-coup, mythifiée, comme si tout y fonctionnerait très bien). L. est quelqu'un qui n'a pas réussi à faire une scolarité normale et qui est revenue, plus tard pour essayer une nouvelle opportunité (profitant du programme homonyme de requalification et certification de compétences créé par les Ministère de l'Education en partenariat avec le Ministère du travail).

Ce programme –contesté et contestable à plusieurs titres – a l'avantage de ramener à l'école un ensemble d'élèves qui l'avait abandonné, pour des raisons diverses, lors de la première fois qu'ils l'avaient fréquenté. Ce sont des adultes qui en général, plus ou moins bien, on réussit à se débrouiller dans la vie, même avec une scolarité très pauvre.

C'est aussi le cas de L., l'élève que j'ai accompagné pendant cette année.

Face aux doutes, aux hésitations, à un certain blocage dans lequel se trouvait le travail d'L. (au point de craindre, à un certain moment, son abandon), je lui ai suggéré qu'au lieu de chercher et de reproduire simplement, comme s'était dans son habitude, l'information plus ou moins en vrac qu'elle trouvait sur internet, que peut-être elle pourrait écrire librement – nous verrions après comment profiter de cette production – à propos de son expérience de vie. Après une petite hésitation, L. s'est enthousiasmée avec l'idée et s'est mis à l'œuvre. Rapidement elle a écrit un petit extrait –marquant – de son histoire personnelle. Ecrire ce qui n'est pas parlé, comme a dit Maitê Proença, en parlant de son livre, *Une histoire inventée*. Ceci fut un point de virage, car à partir de ce moment là l'élève a pu produire et conclure toute une série de travaux, en ayant en ce moment son parcours de formation presque terminé.

Quelle a été, en résumé, l'histoire racontée par L. ? Que son père était alcoolique, faisant souffrir et maltraitant mère et enfants, de telle façon que l'enfance et l'adolescence d'L. a été très difficile. Quand elle est née, son père s'est montré

« désappointé », car s'était une fille, alors qu'il voulait un autre garçon, n'ayant mm pas approché le berceau quand il y a été invité pour voir la « petite ».

Avec le temps, la situation était de plus en plus insoutenable. A un certain moment, la vie d'L. est devenue beaucoup plus compliquée, à cause du suicide de son frère. Le monde lui est tombé sur les épaules comme elle l'a écrit, l'ayant amené à ne presque plus ni manger ni dormir. Son frère était son véritable père pour L. Avec la mort de son frère, L. n'avait plus de joie de vivre. Les études sont restées en plan.

Comme la situation à la maison continuait d'empirer de jour en jour, sans voir de lumière au bout du tunnel, L. sentait ses forces lui échapper pour continuer de lutter. C'est dans les années 80, qu'elle a cessé d'étudier et a pris la résolution d'aller travailler dans un hôpital, détruisant de cette façon, le « rêve » d'aller en fac.

Sa vie a vraiment commencé – écrit L. avec conviction – quand son père est mort, après un diagnostic de cancer des intestins, qui l'a tué en 4 mois. C'est alors qu'elle découvre le gout de vivre : connaît son mari et a eu une fille – le jour le plus heureux de sa vie -, même si pendant un certain temps des souvenirs de la mauvaise relation avec le père lui venaient. Par exemple quand son mari réprimande ou gronde leur fille, elle ne l'accepte pas très bien, tt en reconnaissant que lui, en tant que père doit avoir cette attitude pour l'éduquer. Selon L., cette réaction se justifie car elle garde quelques craintes en elle. Si quelqu'un hausse un peu le ton de la voix (comme je l'ai pu constater moi-même) ou qu'elle sait que quelqu'un est maltraité, cela la perturbe, la laissant révoltée.

Ce cas nous amène à penser que bien plus que la simple opposition entre présence ou absence du père (dans les familles traditionnelles), il serait important de distinguer entre les familles, qu'elles soient traditionnelles ou modernes, qu'elles fonctionnent ou ne fonctionnent pas efficacement. Il me semble que c'est comme cela que les choses sont ressenties à l'école : s'il c'est clair, pour la majorité des profs, - mm pour ceux qui sont censés contacts plus directement avec la famille, comme c le cas, des profs principaux – la relation entre les élèves problématiques avec les familles problématiques, le mm ne peut être dit quand nous essayons de lier de tels problèmes à l'absence du père. En comptant avec mon expérience de 17 ans comme professeur, avec

les conversations que j'ai eu, ces derniers jours avec différents professeurs principaux, je peux dire que le paysage est très diversifié: nous trouvons des élèves à problèmes vivant avec seuls avec leur mère, d'autres seuls avec leur père (ce qui reste rare), d'autres dans une famille recomposée, mais aussi ceux qui sont dans une famille dite «traditionnelle», avec les deux parents, sans que pour cela le scénario soit plus calme.

(Nonobstant, selon toutes les données il est indéniable que la fonction paternelle a décliné. Et il ne s'agit pas simplement du «déclin de l'imaginaire paternel», que Lacan plaçait comme contemporain de la famille moderne, dans un texte sur les Complexes Familiaux mais surtout de la place ou du signifiant père en tant que tel, de telle façon que l'on se demande de plus en plus à quoi ça sert, comme si finalement nous puissions nous passer d'un tel signifiant.)

D'un autre côté il est tout aussi indéniable qu'il y a de plus en plus d'élèves qui vivent seuls avec leurs mères, alors que le lien paternel est faible ou rompu définitivement. Ce qui était exceptionnel il y a quelques années – vivre avec un seul des parents – est devenu une norme, fruit, et l'augmentation exponentielle de divorces, séparations, etc. Finalement, beaucoup d'élèves (en croissante augmentation) qui arrivent à l'école, semblent sans lien, désinsérés, déracinés d'une quelconque relation familiale, soit elle traditionnelle ou moderne comme si ils étaient – comme disent les profs – à leur propre compte. Il arrive que dans certains cas (surtout avec des élèves des PALOP) qu'ils viennent en donnant le nom d'un père ou d'une mère, mais qui n'est rien d'autre qu'un semblant, dont ils se servent pour réussir à fréquenter l'école ou à rester dans le pays.

Que fait – ou peut faire - l'école dans ce nouveau contexte ?

J'ai l'expérience concrète de mon école – une école de la périphérie de Lisbonne, multiethnique et multiculturelle – qui a cherché à répondre, dans les dernières années, à ces nouveaux défis, à travers une quête constante de nouvelles solutions : certaines sont personnelles d'autres font partie des programmes créés par le Ministère pour cet effet. Les objectifs de ces programmes, ne sont pas toujours clairement définis, certes, et qui impliquent toujours une extraordinaire et fastidieuse charge bureaucratique.

Jusqu'à il y a quelques années, l'enseignement « régulier » - comme il était appelé et s'appelle encore, en dépit du fait que dans beaucoup de cas le nom ne correspond plus à la chose – était prédominant et quasi-exclusif. De telle façon que beaucoup d'élèves en était exclus (à travers le manque de succès ou l'abandon), puisque ils n'accompagnaient pas ou ne s'encadraient pas dans ce modèle d'enseignement-apprentissage. Etant donné que le nombre d'exclus ne cessait d'augmenter, il y a eu la nécessité de chercher de nouvelles réponses : augmentation de l'offre d'activités extracurriculaires, de parcours alternatifs, de formations professionnelles, de cursus éducation-formation, de nouvelles opportunités... En résumé : l'enseignement « irrégulier » est devenu petit à petit, dans les dernières années, ce qu'il y a de plus « régulier » dans une école. En particulier dans celle où je donne mes cours, mais c'est une tendance qui petit à petit se généralise un peu partout dans le pays.

C'est dans ce contexte que j'ai connu S, un élève qui, tout comme L., est revenu à l'école après pas mal d'années d'absence, dans la séquence du Programme des Nouvelles Opportunités.

La professeure principale nous a informés, dès la première réunion, qu'S. était un individu solitaire, peu sociable – même si n'étant pas antipathique -, ayant des difficultés à créer des liens. Il m'a dit récemment qu'il vivait un temps Seul, un temps accompagné, n'ayant aucune relation durable. Je lui ai demandé pourquoi, et il m'a répondu: je suis un peu solitaire et je n'ai pas la patience. Ou alors elles n'ont pas la patience et partent. S. a un emploi plus ou moins monotone dans une bibliothèque, où il travaille avec effort, selon la professeure principale, qui le connaît depuis quelques années. Il ne socialise pas beaucoup, mais il est sympathique, saluant avec un serrement de main le professeur quand il entre dans la salle de classe. Il y a peu de temps, il vivait encore chez ses parents, avant qu'ils ne partent s'installer dans leur province natale. D'une façon informelle, il me raconte qu'il avait une petite amie, et qu'elle habitait avec lui chez ses parents : et pourquoi pas ? Nous ne faisons rien de mal...

Incidé à développer un travail, il ne dit pas, comme Bartleby, «je préférerais ne pas le faire», au lieu de cela il dit que oui, qu'il va le faire... En réalité il ne le fait pas. Mieux : il écrit un ensemble de paragraphes, quelques fois lacunaires, d'autres répétitifs,

toujours avec une grande difficulté à ponctuer et à lier correctement les phrases entre elles et surtout à conclure.

Dernièrement, il parle d'une petite ferme, près de la maison des parents, dans la province natale, qu'il visite quelques fois (justifiant, de cette façon, des absences de plus en plus fréquentes à l'école), où il pense pouvoir se consacrer à la plantation d'arbres, qui d'après lui dans un travail qu'il a développé sur le sujet, donnerons un liège de bonne qualité. Le marché ne va pas très bien, en ce moment, mais de meilleurs jours viendront, car il y a un grand besoin de ce produit dans différents domaines de l'industrie. La façon dont il parle, de la petitesse de la ferme et du projet grandiose, cela sonne parfois délirant.

Quand il est questionné sur l'avance des travaux scolaires, il dit que oui, qu'ils avancent, mais cela ne se vérifie pas. Il manque beaucoup les cours, il y a même eu un temps où nous avons pensé qu'il avait laissé tombé. La prof principal l'a contacté, en le confrontant avec le besoin de développer du travail ou d'annuler l'inscription. Mais, toutes les fois que cela se produisait, il réaffirmait sa position pour continuer, ne voulant pas abandonner. Comme si un étrange lien l'attachait à l'école...

Il y a quelques temps, comme il était absent des cours, j'ai pris les devants, et l'ai contacté par mail, non pas pour l'accuser de l'annulation de son inscription et le développement de son travail, mais en lui disant tout simplement : *j'ai remarqué votre absence dans les cours, j'espère que vous n'êtes pas malade. Salutations.* S. n'a pas répondu au mail, mais dans le cours suivant je le vois entrer dans la salle en disant : *merci, professeur.* Je ne l'ai pas questionné. Je lui ai tout simplement dit : *bienvenu,* S. le même jour, S. m'a rendu un travail nouveau pour être corrigé. A partir de ce jour, il est venu avec assiduité aux cours.

Quelle fonction présente l'école pour ce type d'élèves? Je ne dirais pas comme dans le cas d'L. qu'il y a eu un véritable point de virage – c'est quelque chose qui sera mis à l'épreuve dans les prochains temps – mais il y a, dès le début – depuis le refus de partir, d'annuler l'inscription, c'est à dire, le lien qui le retient à l'Autre scolaire – un point d'ancrage. Pour ce solitaire, l'école semble fonctionner, comme une ancre, un nœud qui le lie à l'Autre.

De cette façon, ne sommes nous pas en train de dénaturer la vocation de l'école ? Ou, au contraire, comme le disait Marco Focchi, dans un article de 2005, en train « d'utiliser l'école pour suppléer à la carence du contexte familiale (...) » ? Carence, qui ne coïncide pas nécessairement, comme nous l'avons vu, avec l'absence de père ou de mère.

Il me semble que ce sont ces usages « impropres » - selon le terme de l'auteur – qui se révèlent de plus en plus appropriés dans le contexte actuel de l'école et des familles modernes. Sans dogmatisme, sans se lamenter, mais avec créativité.

Est-ce que l'école, apparemment elle mm á la dérive, avec des professeurs bien des fois démotivés et à la merci d'une machine bureaucratique infernal, kafkaïenne, pourra servir d'ancre ? D'un autre côté, devant l'urgence statistique des résultats et des limitations financières que vit actuellement l'enseignement, comment ne pas voir dans ces usages « impropres » de l'école une simple perte de temps et d'agent, sans considérer le temps logique de chaque sujet singulier ? Ce sont là quelques questions que je laisse...

Daniel Roy : « Je ne reviendrai pas sur ce que Filipe indique avec force et conviction à plusieurs reprises dans son intervention, à savoir que ce sont les situations d'enseignement les plus irrégulières qui deviennent le règle, et que ce sont les usages les plus « impropres » du système scolaire qui se retrouvent les plus appropriés dans les situations concrètes rencontrées. Et Filipe n'avance pas ces constats pour les déplorer pour en tenir compte dans son action d'enseignant.

Je voudrai surtout souligner encore une fois ce que nous apprennent les jeunes à qui il prête attention et à qui il donne la parole :

L est une jeune fille que Filipe rencontre dans un programme de seconde chance, mais qui s'y présente avec de très sérieuses difficultés qui risquent de mettre en échec de nouveau son cursus scolaire. Filipe, devant ces difficultés, a l'idée de lui proposer une voie qui lui soit personnelle : passer par l'écriture. Cette voie va permettre à L. d'écrire son « histoire de famille », faite de malheurs et de maltraitance. La figure du père

domine cette histoire : déçu de la voir naître fille, maltraitant, il rend insoutenable la vie familiale. Le suicide de son frère sera l'événement qui l'éjectera de son insertion scolaire. Dans l'écrit qu'elle remet à son professeur, Filipe, elle note pourtant un trait singulier, qui semble l'étonner elle-même : elle ne peut pas s'empêcher de se souvenir de « la mauvaise relation avec le père ». Bien plus, elle est envahie de craintes quand elle entend hausser le ton de la voix, comme son père. Voilà bien le point surprenant, et « scandaleux » : ce petit symptôme est la façon pour L. de garder en elle l'amour pour le père mort. Manifestement, d'avoir pu en faire une « fiction » dans le cadre du cours, cela lui a permis de pacifier cette présence bizarre en elle, qui garde le lien à son père.

Le cas de S. démontre qu'il existe également d'autres solutions qui ne passent pas par le père. Filipe nous présente un sujet qui a élaboré des solutions singulières, « délirantes », qui font de lui un être solitaire, à part, et qui, progressivement, risquent de l'éjecter de tout lien social. Filipe nous montre comment il a su trouver chez ce sujet, et avec ce sujet, un « point d'ancrage » pour conserver un minimum de lien social. Il note en effet un énoncé paradoxal de S. qui répète qu'il « ne veut pas abandonner l'école », alors que dans le même temps il s'en absente de plus en plus. Filipe va montrer en acte à S. qu'il ne l'abandonne pas en lui envoyant un mail dans lequel il s'inquiète de son absence en disant qu'il espère qu'il « n'est pas malade ». Ce terme de « malade » a certainement été efficace pour S. en donnant un nom à cet état singulier qui était le sien et qu'il ne savait pas nommer.

Nous concluons donc volontiers sur ce point : l'attention et le respect que nous portons aux nominations qui permettent à un sujet d'inscrire dans le discours leurs expériences les plus singulières. »