

La relation d'enseignement : entre implication et distance

Mireille Cifali

1. Préalables. Depuis peu, les rapports entre la psychanalyse et l'enseignement sont susceptibles d'être étudiés en tant qu'objet historique¹. Nous pouvons dès lors reconstruire à partir des expériences de celles et ceux qui nous ont précédés les espoirs, échecs, essais, créations, dérives et même les aberrations. Nous savons d'autre part ne pas pouvoir appréhender le fonctionnement d'un être humain indépendamment des circonstances historiques et sociales de son temps. Dès lors les rapports de la psychanalyse aux autres sciences et plus particulièrement à l'enseignement et l'éducation sont continuellement à redéfinir, ils ne peuvent rester dans la stabilité des solutions d'antan, même si nous sommes pas sans retrouver aujourd'hui des problèmes qui furent déjà posés hier.

Je ne reprendrai pas ici le problème de "l'usage de la psychanalyse dans un autre champ". Il est complexe et conflictuel. Entre une psychanalyse essentiellement pourvoyeuse de concepts et de possibles interprétations et une psychanalyse comme éthique; entre une psychanalyse qui se prend pour un savoir susceptible d'éclairer l'ignorance d'un autre champ et une psychanalyse qui permet à un autre professionnel de trouver les mots pour nommer ce qui se passe dans son action, il y a quelque différence. Disons que pour moi-même j'ai opté pour une éthique psychanalytique et une position qui accompagne l'autre dans la recherche de ses mots. Je tiens surtout à l'originalité de la démarche épistémologique de la psychanalyse dans sa manière de construire du savoir à même une relation vivante².

Depuis les débuts héroïques de la psychanalyse, le monde de l'enseignement a changé, surtout dans son rapport aux sciences humaines. De l'époque où, les certitudes devant échapper à toute idéologie, on rêvait d'une science capable de déterminer les bons gestes pédagogiques, les justes méthodes, les chemins de la réussite assurée, on est venu à davantage de modestie et surtout à la presque renonciation d'un usage applicatif des résultats obtenus par les sciences humaines, psychanalyse y compris. Aujourd'hui certains découvrent, à partir de différents courants, qu'il importe pour chaque professionnel de pouvoir entendre ce qui se passe dans l'actualité de la relation d'enseignement, d'en poursuivre la compréhension de manière à guider son action. On

¹ J. Moll, *La pédagogie psychanalytique. Origine et histoire*, Paris, Dunod, 1989.

² M. Cifali, *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*, Paris, InterEdition, 1982; *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994.

parle d'une démarche clinique¹, où chacun puisse peu à peu - et souvent après coup - travailler les implications et dés-implications dans lesquelles il a été entraîné.

Je cernerais les enjeux actuels de la psychanalyse dans le monde de l'éducation et de l'enseignement à travers une triple nécessité :

- Aux prises avec les circonstances sociales actuelles, nécessité d'une articulation entre psychique et social, avec un psychanalyste sortant de son cabinet pour aider à mettre en place des structures, des médiations pour qu'un sujet en grandissement trouve dans le contexte institutionnel de quoi se structurer au plan de son rapport à soi, aux autres et au savoir².

- Nécessité d'une aide pour qu'un enseignant travaille sa relation d'implication et de prise de distance, dans une tentative de ne pas laisser l'affect envahir la relation.

- Nécessité d'un travail avec les enseignants sur "la difficulté", la leur et celle des partenaires.

Je ne traiterai brièvement aujourd'hui que les deux derniers points.

2. Implication. Dans une relation à un autre vivant, on ne peut être extérieur : "J'y suis avec mon histoire, mes affects". Les siècles passés ont certes pu nous désimpliquer dans notre rapport à la nature parce que des connaissances ont été accumulées qui nous permettent de ne plus avoir peur d'un orage ou d'un éclair. Dans notre rapport à l'autre ou au social, nous sommes en revanche dans un rapport extrêmement affectif, passionnel dans lequel nous sommes aveuglés par ce que nous sommes; nous n'y sommes pas désengagés. Tout le travail du professionnel est donc continuellement de se mettre à la bonne distance, sans rêver d'être distancé a priori.

Une telle implication est par ailleurs nécessaire. On ne rencontre l'autre qu'à travers une présence, une authenticité. C'est la base de la rencontre, nos sentiments ne sont pas inopportuns dans la circonstance, mais ont à être travaillés pour que l'autre ne deviennent pas l'otage de nos affects. Notre subjectivité serait dès lors l'un des instruments de la rencontre. Si nous ne voulons pas répéter et prendre les personnes rencontrées comme des objets sur lesquels nous jouons une partie de notre histoire, nous avons à réaliser ce travail qui découvre parfois ce qui nous a "poussé à".

¹Voir F. Imbert, *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1992.

² F. Imbert, *Médiations, institutions et lois dans la classe*, Paris, ESF, 1994.

Il y a, pour tout métier de l'humain, un travail incessant de lucidité à mener. Rien ne nous protège de dérapage, pour soi et pour l'autre. Même les plus hauts diplômés ne préservent pas nos gestes de se retourner en leur contraire. Nos choix sont biaisés, c'est humain et nécessaire. Il vaut mieux cependant le savoir. Lorsqu'une situation fait éclater nos repères conscients, il nous revient de nous coltiner à nos clivages, répétitions et scénarios imaginaires.

Lorsqu'on travaille avec du vivant, l'autre nous touche parfois, nous résiste souvent. Il provoque fascination, agacement ou rejet. Dans ces métiers, nous éprouvons des sentiments d'amour et de haine. Les uns ne sont pas forcément souhaitables, bienveillants, positifs sans ambiguïté. L'amour peut s'avérer destructeur : amour-passion qui utilise l'autre comme un objet et le laisse floué, détruit, manipulé, violenté même si séduit. Nos sentiments violents ne sont pas que négatifs. Ils le sont lorsqu'ils visent la destruction de l'autre, mais une colère peut faire événement et s'avérer porteuse d'avenir. Nos violences, comme nos attirances, sont matériaux à traiter.

Les personnes avec lesquelles nous travaillons, nous renvoie inmanquablement à l'essentiel de nos vies d'hommes et de femmes : à l'impuissance et l'ignorance, à la sexualité et la mort, à la dépendance ... On oscille alors entre deux positions : celle d'une grande proximité, une participation et confusion avec l'autre et celle d'un grand éloignement qui se traduit par de l'indifférence. On oscille de l'une à l'autre, lorsqu'on n'a pas les outils pour se repérer. Nous acceptons d'abord d'être touchés et comme cela devient dangereux pour notre propre survie psychique, nous mettons en place des mécanismes de défense. Comme l'on ne peut pas vivre tout le temps touché, on se distance; on met, entre l'autre et nous, des théories, des outils techniques; on s'en protège par une armature institutionnelle et c'est là que naît notre indifférence, notre cynisme, notre rire au creux de sa souffrance; nous le transformons en un objet manipulable qui ne doit pas nous "embêter" et dont l'agressivité doit être matée.

Quand on suggère d'avoir la bonne distance et de la réguler d'heure en heure, cela nous engage à travailler nos proximités. Nos sentiments sont un guide de ce que nous vivons et de ce que l'autre vit : un guide qui, travaillé, permet de comprendre sans projeter, en faisant la part des choses, de soi et de l'autre. Reconnaître nos implications psychiques dans notre métier nous rend moins nocifs. Une théorie, aussi élaborée soit-elle, ne nous met pas, à elle seule, à l'abri des dérapages, des prises de pouvoir, du rejet d'un autre qui nous déçoit.

Chaque métier a des outils médiateurs, des théories indispensables. Le métier d'enseignant demande sans nul doute une capacité de programmer, de préparer ce qui devrait être, d'ordonner, de prévoir les séquences et d'en attendre des effets. Dans notre quotidienneté, comme Morin l'écrit¹, nous sommes en pilotage automatique. Puis intervient l'incident. Soit nous sommes hors circuit, parce que nos repères et nos habitudes sont chamboulés, soit nous savons jouer avec ce qui déroge notre attente. D'où l'importance de l'“horizon d'attente”, c'est-à-dire de la prédiction : “Ça devrait se passer ainsi”, auquel suit “Ça ne s'est pas passé ainsi”. Nous sommes obligés de programmer, penser faire ceci pour obtenir cela, croire en une logique de l'action où, si on met tel ou tel ingrédient à l'entrée, tel ou tel résultat devrait en résulter, puis accepter que les effets prévus ne sont jamais tout à fait ceux qui surviennent dans une relation humaine. La séquence programmée va en effet rencontrer telle variable différente, et ma logique d'action en sera transformée. Soit je veux à tout prix obtenir ce qui avait été prévu, soit j'accepte de programmer et d'être dévié de ce qui aurait dû être. L'action dépasse nos intentions, comme d'ailleurs la parole.

Dans les métiers de l'humain, on fait des paris, travaille avec l'aléa et le hasard, avec une incompréhension chronique. Dans l'incertitude, on prend cependant une décision, de celle qui noue et dénoue. Dans l'action, on est davantage stratège, c'est-à-dire quelqu'un qui connaît le programme mais est capable de traiter ce qui est hors programme. Être clinicien, c'est précisément partir d'un déjà-là, d'attendus, de repères préalables, et consentir cependant d'être surpris par l'autre, inventer sur le moment, avoir de l'intuition, le coup d'oeil, la sympathie : intelligence et sensibilité de l'instant, travail dans la relation, implication transférentielle d'où un jour, à cette minute-là, dans cet accompagnement, pourra émerger une parole ou un geste qui feront effet, pouvant être repris par l'autre parce qu'il est apte à l'entendre; ça se passe à force de confiance, de persévérance et sans se départir de la croyance en les pulsions de vie alors que semble l'emporter la destructivité.

Cela exige, comme l'écrit Morin, une pensée propre, une capacité de réfléchir par et pour soi-même, un jeu entre les automatismes nécessaires et l'incident. Ce qui déroge à l'ordonnance devient alors expérience palpitante, on se découvre pouvoir avoir des idées et faire face. Attitude de curiosité, de découverte, d'association où l'on se maintient intelligent. Trouver une solution qui n'est pas encore, quelle jubilation de

¹ E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.

s'y prêter. Encore faut-il accepter que le monde ne soit jamais à notre mesure, que la réalité ne soit pas agencée pour s'adapter à nous et nous contenter.

Dans ce travail sur l'implication, cette prise de distance et cette réflexion sur ce qui se passe, les repères psychanalytiques sont précieux et même indispensables. Ils ne se substituent nullement aux didactiques ni à la recherche de moyens d'enseignement, mais ils permettent qu'on néglige pas la relation dans ce qu'elle peut receler comme affects destructeurs et constructeurs.

3. Une difficulté. Une des positions fondamentale et originale de Freud fut de reconnaître que la connaissance du psychisme passait par le traitement des difficultés, des symptômes rencontrés. Le monde de l'enseignement est en revanche celui du normal tant du côté de l'adulte que de l'enfant. On parle de difficulté avec honte et culpabilité lorsqu'il s'agit de la sienne et non pas comme faisant partie inhérente du métier. Quant à la difficulté de l'autre, elle est souvent mal comprise, avec des explications dignes d'une psychologie pré-analytique. L'un des apports de la psychanalyse au monde de l'enseignement est, à mon sens, ce travail autour de la difficulté.

Je travaille ces derniers temps à une hypothèse qui concerne la restauration dans le monde de l'enseignement d'une démarche clinique ou même d'une clinique pédagogique¹. Pour la tester, j'ai repris l'histoire de la médecine, et particulièrement l'ouvrage de Michel Foucault, *Naissance de la clinique*². Cet auteur montre, en particulier, que la médecine a beaucoup progressé lorsqu'elle a quitté la santé et le normal pour partir de la mort et de la pathologie. J'ai l'impression qu'un enseignant fait le même saut qualitatif lorsqu'il accepte de partir de la difficulté : refus d'apprendre ou impossibilité de lire; lorsqu'il entrevoit où est la souffrance de penser et d'enseigner; quand il renonce à l'élève moyen, au maître moyen, et accueille ce qui surgit et bouscule la norme. L'école n'est pas la médecine, dira-t-on; elle n'a ni à réparer ni à guérir, elle se définit en premier lieu par la norme. La norme est certes définie par la société, mais il n'y a, dans la singularité des humains, pas de maître normal, d'enfant normal, d'apprentissage normal. Faire ainsi basculer notre pensée permet d'évoluer et créera peut-être moins d'anormalité justement.

¹M. Cifali, Démarche clinique, formation et écriture, *La formation des enseignants*, Bruxelles, Ed De Broeck, à paraître.

² Foucault (M.), *Naissance de la clinique*, Paris, P.U.F., 1972.

Partir de la difficulté affine nos connaissances, nous déplace hors des lieux communs, ce qui est bien l'un des buts de la recherche de vérité. Nous touchons à une autre manière de mettre la difficulté en perspective : elle nous est d'une aide précieuse pour comprendre comment cela fonctionne. Évidemment on souhaiterait tous éviter, pour soi et les autres, maladie, souffrance et difficulté. Elles sont cependant au creux de l'évolution et du grandissement de l'humain; il nous faut les accepter et être redevables et responsables vis-à-vis d'elles.

Une familiarité avec la difficulté peut avoir comme conséquence de la dédramatiser, en l'inscrivant dans la quotidienneté du travail d'un enseignant. Lorsque la norme est point de départ de l'action, elle entraîne des violences quand l'autre la déjoue; des rejets puisqu'on se sent remis en question; des jugements car qu'il faut se défendre de la mise en faillite de nos repères

Nous avons d'autre part une propension à parler de sa difficulté mais à cacher la nôtre. Dans le monde pédagogique nous refusons tout particulièrement de parler ou d'écrire sur notre difficulté d'adulte et de professionnel, on hésite à exprimer notre faiblesse et notre souffrance, nos insuffisances, échecs, et montrons surtout l'efficacité des institutions et des hommes, la façade de la réussite. Certains enseignants ne cessent de clamer leur solitude, leur peine à parler de ce qu'ils vivent; ils pressentent qu'on ne leur pardonnerait pas leur faiblesse. Ils font alors silence et se protègent, mais paient le prix de ne pouvoir partager ce qui, pour eux, est essentiel. Leur difficulté, même passagère, semble ne pas pouvoir être reçue; elle fait peur, devient gênante. Elle est trop vite interprétée comme défaut ou incapacité, venant de quelqu'un qui échoue et non pas de l'exercice d'un métier complexe. Notre société préfère les héros sans peur et sans faille, ces gagnants que le doute n'atteint pas; que l'école soit prise dans cette référence n'est donc pas surprenant. Même les mouvements les plus proches d'une "vérité" de la pratique, comme la pédagogie institutionnelle, racontent les succès plutôt que les échecs.

Nous avons peur - et on a raison; si nous livrons notre difficulté, certains s'en serviront contre nous. Il importe alors de présenter ce qui marche pour n'être pas soumis à discussion. Cela n'empêche pas l'École d'être critiquée et mise à mal. A force de cacher, cela finit par se savoir, et on prête le flan au scandale de ne l'avoir pas assumé. Dans le monde éducatif - comme ailleurs - il peut y avoir un usage sadique de la difficulté de l'autre. Aussi nous parlons plus facilement de la difficulté d'un enfant. De très nombreux ouvrages l'ont, à toute époque, décrite. Nous déplacer reviendrait à

aborder ce qui nous est le plus contraire : parler de notre difficulté en relation avec la sienne.

Chacun traverse les épreuves psychiques et sociales inévitables au grandir. Nous savons aujourd'hui que même si une éducation idéale existait, les difficultés ne seraient pas toutes levées. Une difficulté est par ailleurs partagée, elle se fabrique et personne n'est innocent. L'acte d'éduquer et d'enseigner est tellement difficile que nous provoquons de la souffrance presque inéluctablement. Comme nous sommes des adultes et des professionnels, nous avons la responsabilité d'y travailler. Si on désire éviter de stigmatiser la difficulté, entrer dans un harcèlement et une destructivité à force de bien faire, il nous faut accepter la complexité du problème qui ne nous épargne pas.

Comme nous sommes impliqués, nous avons à chercher une lucidité quant à nos actes et prendre nos responsabilités, ce qui ne signifie pas se culpabiliser. Les parents s'y prennent comme ils peuvent, les enseignants aussi. Et chacun travaille dans cette approximation. Nous sommes cause d'amour, mais aussi de souffrance. Ce ne sont pas seulement les collègues qui tourmentent, mais également nous. Il est nécessaire de le reconnaître, nous ne sommes pas mauvais pour cela. La relation humaine est tellement difficile que bien souvent nous ne voyons rien, ne sentons pas ce qui se passe pour l'autre; on devient aveugle et on se défend : "Que cet enfant ait fini par me détester et qu'il ne veuille plus rien donner ni évidemment apprendre, je peux ne pas l'entendre. Qu'apprendre ne peut advenir dans une dévalorisation constante, je peux ne plus le sentir."

Il y a un combat psychique si grand entre moi et les autres, que l'aveuglement est presque normal. Le premier pas - et non le moindre - est de le reconnaître et d'y travailler. Ce n'est pas si aisé, puisque souvent nous avons un système tout prêt d'explication, de report de responsabilité, de délégation de la faute. Les humains font souvent mal, "en toute innocence". Ils sont ébahis quand ils apprennent la souffrance qu'ils ont provoquée. Accepter que l'on est cause de souffrance et que d'explication simple il n'y a pas, peut nous rendre prudents et réceptifs aux signes qu'un autre ne manque pas de donner. Beaucoup de travail est exigé pour dessiller nos yeux de nos évidences; poursuivre une prise de connaissance est cependant belle aventure, qui nous rend modestes car nous savons qu'elle n'est pas éternellement valable et qu'une autre situation du vivant ne manquera pas de nous rendre ignorants.

Comment reconnaître la portée de nos actes, notre part prise dans une situation devenue difficile ? Nous n'en sortirons pas si nous en restons aux discours généreux. Une réflexion après coup liée à nos actions est peut-être notre seule garantie. Elle pourrait même être à la source d'une connaissance tirée de l'expérience. Le monde de l'enseignement n'a que peu développé cette potentialité; il s'est laissé "coloniser" par des "sciences annexes" qui lui intiment parfois ses actes. On semble ne pas avoir su tirer de l'expérience des connaissances reconnues valables dans le monde de la recherche scientifique.

4. Passages. Partir de la difficulté, réfléchir après coup la quotidienneté de nos actes et de nos implications, construire des connaissances dans des situations complexes : un même mouvement lié à la reconnaissance d'une intelligibilité de ce qui se passe et d'une écriture appropriée. Je travaille actuellement la question du récit comme mode de théorisation des pratiques¹. Il s'agit peut-être d'une illusion de plus, comme il y en a tant. Avec certains auteurs, je considère cependant qu'écrire un récit permet non seulement une construction de connaissances à même l'expérience mais également leur transmission. Un récit - comme une parole dans un groupe par exemple d'inspiration Balint où se dit une pratique dans une recherche d'authenticité² - est une manière de conquérir notre lucidité éphémère et de construire des connaissances. La description de l'enfant en difficulté est alors remplacée par un récit affecté par moi et par un autre, où "je" s'implique en tant qu'auteur de ses actes, la difficulté de l'un entrant en relation avec celle de l'autre. Dès lors la difficulté de moi et de toi n'est pas conçue comme ce qui dérange une ordonnance, agace, mais comme potentiellement enrichissante par l'expérience réfléchie qu'elle entraîne³.

De tels passages sont pertinents pour des professionnels déjà expérimentés. Reste donc la question de savoir comment dans la formation initiale peut se mettre en place des procédures qui puissent sensibiliser à une telle démarche. Mais cela est un autre chapitre.

¹ M. Cifali, *L'écriture du quotidien*, *Cahiers pédagogiques*, Paris, février 1995; (avec R. Hofstetter), *Des pratiques en récits*, *Educateur*, Lausanne, mars 1995.

² F. Imbert, "Groupe Balint et formation des pédagogues", in *Revue Pratique de formation*, Paris, 1992.

³ N. Faingold, *Décentratiuon et prise de conscience*, Thèse, Université Paris X-Nanterre, 1983; P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1984.