

ETHIQUE PSYCHANALYTIQUE DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION

Mireille Cifali

Entre psychanalyse et éducation, il s'agit d'une longue histoire qui fait maintenant histoire¹. Comme partout ailleurs, il est nécessaire de ne pas céder aux vertiges d'une mémoire blanche; nous sommes inscrits dans une filiation, sans pouvoir en annuler la dette. Nous nous devons donc de comprendre, interpréter et réinterpréter la position de Freud par rapport à l'éducation²; considérer comment des médecins, des pédagogues devenus psychanalystes ont agi depuis le début du siècle pour faire avancer cette pratique passionnelle où la mise en jugement et l'opprobre sont presque inéluctablement au rendez-vous.

Dans notre fin de vingtième siècle, nous vivons un moment de fragilisation qui exigerait davantage une collaboration qu'une lutte de territoire. Depuis fort longtemps, je travaille entre psychanalyse et éducation, pour qu'on y dialogue avec exigence. J'ai encore, les années passant, une haute idée de l'école qui, comme toute institution, génère certes de la violence, est parfois habitée par la haine et la destructivité - ce dont elle n'a d'ailleurs pas l'apanage -, mais qui aussi apprend à vivre ensemble³, fait goûter la saveur des savoirs, le plaisir et la douleur de s'instruire. Nulle autre institution - même pas psychanalytique - ne peut prétendre lui faire la leçon. L'école est précieuse dans la mesure même où on lui restitue ses ambivalences, ses forces constructrices et destructrices. Elle contient, relie, limite, déporte, projette parfois dans un futur là où certains dérivent sans repère. Elle exclut, sélectionne, mutile, détruit tout aussi bien. C'est dans cette tension que nous oeuvrons, à cette continuelle bataille que nous participons.

Posture

Plusieurs adultes entourent un enfant, ils font leur métier, tentent de le faire bien, occupent des statuts différents, et chacun d'eux court le risque de céder à une toute-puissance thérapeutique ou pédagogique s'il ne reconnaît pas l'autre adulte dans la fonction qu'il assume. La psychanalyse peut-elle intervenir pour que ces métiers comprennent l'intersubjectivité de leurs actions, réfléchissent leurs actes afin de pouvoir mener la mission qui est la leur ?

Entre un psychanalyste et ces autres métiers agit parfois un « transfert négatif »⁴ où le mal est projeté sur les actes et les intentions de ceux qui n'appartiennent pas au champ thérapeutique : « Ils seraient dans le trauma, la passion, l'aveuglement, la violence, ils s'y prendraient maladroitement

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

² M. Cifali et F. Imbert, *Freud et la pédagogie*, PUF, coll Pédagogues et pédagogies, Paris, 1998.; M. Cifali, *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*, Paris, InterEditions, 1982.

³ F. Imbert et le GRPI, *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*, ESF, Paris, 1997.

⁴ M. Cifali, Les enseignants et la psychanalyse : une histoire en question, *Cahiers de l'Association française CMPP*, 1994, 6-20.

... ». Les métiers qui côtoient l'enfance sont pris par bien des dilemmes, génèrent des idéologies défensives. Un professionnel a certes fait des efforts pour garantir ses actes, en chercher la rationalité. Il souhaite être dans le juste et évacue ainsi ses parts d'ombre, ils a souvent de la peine à traiter la question du mal, non pas dans l'autre mais dans ses propres actions. Il se confronte répétitivement au clivage entre acte et discours, accepte difficilement l'ambivalence de ses gestes et sentiments; il croit aux valeurs positives censées le protéger du mauvais, et rejette le conflit pour investir amour et altruisme; il glorifie les différences mais préfère n'être qu'avec ceux qui lui sont ressemblent. La tension entre raison et passion ne cède guère. Ces métiers sont en souffrance, pour leur rationalité, comme pour leur théorie et leur institutionnalisation. Entre rôle, fonction et enjeux relationnels, ils s'y perdent parfois, et n'échappent pas aux pièges et aux contradictions.

Quelle position prend un psychanalyste face à ces métiers du « front » comme on les appelle parfois ? Ma pérenne conviction est qu'il peut travailler avec eux dans un lieu public. L'enjeu n'est pas de transformer les enseignants en thérapeute - cette querelle date, des réponses ont déjà été apportées allant dans le sens d'un évitement; il est de leur permettre de se coltiner aux forces de mort inévitablement à l'oeuvre et de chercher inlassablement une position non défensive vis-à-vis de l'autre enfant ou adolescent. juste pour ne pas ajouter de la destructivité à celle déjà présente dans tout grandir. Nous sommes alors amenés à aborder le négatif, les limites, l'idéal, l'impuissance, la toute-puissance ...

Psychanalyse « appliquée »

Les questions posées ici appartiennent au domaine que Freud a nommé : « psychanalyse appliquée ». L'histoire de cette application a été tentée, j'en ai retiré quelques guides, et déduit que la position de la psychanalyse face à d'autres domaines relevait pour une part de l'éthique. La psychanalyse est-elle une éthique, ou s'y oppose-t-elle résolument ? Les psychanalystes s'affrontent à ce sujet, et Freud a toujours insisté pour que la psychanalyse ne soit pas prise pour une morale. L'éthique est certes devenue une mode et même parfois un alibi pour bonne conscience. Cependant aujourd'hui, plus d'un chercheur s'y confronte quand il considère les conséquences de ses actes; la science à laquelle il se réfère ne suffisant pas, il éprouve la limite de sa rationalité lorsqu'il prend des décisions engageant le présent et le futur.

La psychanalyse a bel et bien développé une éthique de l'altérité et de la singularité; elle a engagé une réflexion constante sur la « bonne » distance avec un autre; elle a exigé que l'implication subjective ne soit pas tue mais élaborée; elle a requis un travail sur soi pour rencontrer professionnellement l'autre, renvoyé chacun à ses projections et nommé les effets d'un transfert et contre-transfert; elle a questionné la dépendance et le pouvoir, tracé le bénéfice des limites, désigné les effets de l'idéal, traqué la vérité et ses retombées. Par sa clinique, elle dégage nombre de professionnels d'une dichotomie entre théorie et pratique, dessine une théorie qui n'a pas à s'appliquer et un vivant qui toujours l'excède; elle développe une construction de connaissances à même l'action. La psychanalyse marque ainsi un courant épistémologique traversant plusieurs disciplines - sociologie, histoire, ethnologie, sciences de l'éducation -, qui se caractérise par sa

préoccupation esthétique, sa manière de transmettre les connaissances, son souci du détail et son implication réfléchi¹. La psychanalyse a aujourd'hui des éléments à faire valoir pour une clinique de l'action. Lacan ne soutenait-il pas que la psychanalyse peut être une boussole efficace dans le champ de la direction de l'éthique² ?

Il n'est donc peut-être pas tellement opportun qu'un psychanalyste apporte en premier lieu ses concepts, lise la réalité dans ses termes, interprète gestes et paroles. Nous savons les dérives possibles d'une telle position : un risque de confusion de scènes, une surpsychologisation avec ses dérapages. Poser le problème en terme d'éthique, revient à considérer l'apport de la psychanalyse sous l'angle d'un questionnement, d'une ouverture³ pour ceux qui se coltinent à l'incertitude et ne le supportent pas toujours. On déconstruit pour laisser respirer; on nomme les vérités présentes en traçant les filiations au travers des siècles; on relativise en ne cessant pas de croire à une passion du savoir; et ainsi s'instaure une constante humilité dans l'usage du savoir accumulé.

Nous mesurons parfois mal l'influence qu'exerce la psychanalyse sur une clinique de l'action pour d'autres métiers. Un des souhaits de Freud s'est pourtant en partie réalisé. Dans *L'intérêt de la psychanalyse*⁴, il plaidait pour que la psychanalyse compte pour les autres sciences humaines; c'est aujourd'hui le cas même si elle les influence souvent à leur « corps défendant ». Elle a marqué de son altérité certaines disciplines scientifiques, elle les a entamés ainsi que l'argumente Michel de Certeau⁵. Comme l'espère Freud, elle n'est plus seulement une affaire médicale. Cela reste-t-il l'affaire d'un petit cercle d'universitaire, peu nombreux de surcroît ? Effectivement, mais peu importe. Cette influence psychanalytique pèse dans la formation et conception de certains métiers, tels ceux de l'enseignement et de l'éducation. Elle autorise les praticiens à construire des connaissances à partir de leur expérience; elle leur restitue « leur sagesse pratique » et leur capacité de se distancer lorsqu'ils sont trop impliqués; elle les enjoint de n'en rester ni à leur vocation ni à leur intuition, et de les mettre, l'une et l'autre, à l'épreuve d'un savoir construit dans l'expérience.

Ruptures

Lorsque je travaille avec des personnes en formation ou avec des professionnels expérimentés, je m'aperçois que les ruptures épistémologiques réalisées par la psychanalyse sont continuellement à réinscrire, mais toujours opérantes. Freud le soulignait, la découverte de l'inconscient est condamnée à être recouverte puis redécouverte. La psychologie du moi, les représentations d'un humain essentiellement volontaire et potentiellement méchant de naissance sont récurrentes. Rencontrer ceux qui ont certainement reçu quelques cours sur Freud, sorte de vernis culturel

¹ M. Cifali, Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation, *Raisons éducatives* « *Le pari des sciences de l'éducation* », Bruxelles, De Boeck, 1999, 293-313.

² J. Lacan, *Ethique de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1986.

³ « Je pense que l'éthique est aux pratiques sociales ce que le poétique est aux pratiques linguistiques : l'ouverture d'un espace qui n'est pas autorisé par l'ordre des faits. » Entretien avec Michel de Certeau, *Bloc-notes de la psychanalyse*, n°4, Genève, 1984.

⁴ F. Imbert, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987; J.P. Resweber, *Le questionnement éthique*, Paris, Cariscript, 1991.

⁵ S. Freud, « L'intérêt de la psychanalyse », in *Résultats, idées, problèmes, I 1890-1920*, PUF, 1984.

⁵ M. de Certeau, *Histoire et psychanalyse, entre science et fiction*, Paris, Folio Essais, 1987.

scolarisé, signifie prendre et reprendre ses entames, ses hypothèses sur le symptôme, le transfert, la parole, la résistance, la sexualité, la sublimation, l'idéalisation, l'identification, la mort, la castration, le trauma, le désir, la soif de savoir, etc. etc. Nous ne transmettons alors pas tant un savoir, mais une posture vis-à-vis d'un autre et de soi-même, en ne se fiant pas aux pulsions caritatives si prégnantes lorsqu'on débute; on fait confiance en notre capacité d'élaborer ce qui vient.

Les dégagements apportés par la psychanalyse sont toujours d'actualité. Un reproche peut être avancé : en procédant ainsi, on céderait à une vulgarisation nocive. Certes la psychanalyse est passée dans la culture ambiante avec les risques de généralisation et de simplification qui s'en suivent. Mais se renfermer dans son cabinet pour préserver la pureté de la thérapeutique, ne résoudra rien. C'est précisément en se risquant dans le social mais avec une autre posture, que l'on peut éviter, peut-être, certaines dérives. Un psychanalyste n'est guère alors épargné par les doutes.

Où est l'intérêt de la psychanalyse ? Elle ne peut rêver d'être épargnée par certaines tensions, dans la lumière alors que d'autres seraient dans l'obscurité. Elle possède des outils pour traiter ce qui guette tout un chacun. C'est d'ailleurs assez paradoxal, lorsqu'on voit des psychanalystes ne pas s'en servir lorsque cela les concerne : savoir sur l'institution, le pouvoir, la mort, la haine... C'est donc menacée de dérives qu'une position psychanalytique est intéressante, c'est dans sa fragilité qu'elle est séduisante. Quelques-uns des savoirs psychanalytiques vont être, dans l'avenir, déboutés par d'autres avancées scientifiques; demeurera l'éthique psychanalytique du rapport à l'autre et du savoir construit par lui, c'est du moins mon espérance.

Conséquences

Michel de Certeau a insisté sur le pouvoir d'entame de la psychanalyse, son travail infini d'altérité. Aujourd'hui la psychanalyse est invitée à préserver cette altérité par rapport à certaines conséquences découlant de ses propres positions. Dans le domaine de l'éducation, cela est souvent prégnant. J'en prendrai quelques exemples.

En ayant montré en quoi les traumatismes de l'enfance perturbent le présent d'un adulte, on en a conclu implicitement qu'il fallait éviter tout traumatisme. Dolto a inscrit une position autre : elle affirme d'une part qu'il nous revient en effet, comme adulte, d'éviter certains traumatismes, et d'autre part que tout être humain a des ressources intérieures pour traverser l'épreuve et en sortir avec des potentialités nouvelles¹. Les mots ne délivrent pas de l'épreuve, mais ils permettent de la traverser ... C'est cette énigme qu'il nous faut particulièrement éprouver, sinon nous contribuons, psychanalytiquement parlant, à la conception actuelle d'un humain comme victime².

¹ F. Dolto, et A. Ruffo, *Entretiens, L'enfant, le juge et la psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1999; *Parler de la mort*, Paris, Mercure de France, 1998.

² A. Garapon, *Le gardien des promesses*, Paris, Odile Jacob, 1996; A., Garapon et D Salas.(dir), *La justice et le mal*, Paris, Odile Jacob, 1997.

Certains avancent l'hypothèse que l'intériorité serait en train de se perdre pour une externalité du psychisme¹. Nous avons désormais entrevu les séquelles d'un psychisme malmené par une violence extérieure, nous avons tracé les risques d'une désappropriation de soi par l'idéalisation d'un seul, nous saisissons aujourd'hui l'errance de celui qui ne vit que sous le regard et la reconnaissance des autres. La psychanalyse a contribué à forger notre modernité psychique et ses fragilités. Quelle position prend-elle aujourd'hui au niveau des symptômes qui surgissent ? La responsabilité des psychanalystes n'est-elle pas que chacun mène ce travail d'intériorité, que ce soit à travers la littérature, les paroles émises, les lieux de confrontations, les rencontres de vie, les dialogues ? Je le souhaiterais, avec comme seule garantie, cette possibilité d'engager nos actes dans une parole partagée, en évitant les mises en jugement et les anathèmes.

Dans la clinique psychanalytique, nous avons appris une chose essentielle : le savoir appartient à celui qui s'y coltine et le psychanalyste a comme dette envers ses patients de le leur restituer. Aujourd'hui, le quidam subit une lente dépossession du savoir de son humanité par les spécialistes, cette dépossession allant jusqu'au fait de ne plus vouloir intervenir sans être guidé par quelqu'un qui en saurait davantage. Bien des professionnels se dévalorisent dans leur quotidienneté quant à leur potentialité à réagir comme être humain, face aux savoirs que capitaliserait le spécialiste. A la fois nous avons réussi à augmenter le savoir, et nous en avons dépossédé ceux qui en avaient le plus besoin. C'est une vieille histoire, étudiée de multiples manières. Cette pathologie du savoir peut être revisitée avec comme guide certains principes éthiques. Comment restituons-nous notre savoir pour que d'autres construisent le leur et qu'ils quittent une dépendance sans entrer dans une suffisance ? Lorsque nous formons des professionnels, cette question-là ne peut être esquivée, et elle l'est malheureusement trop souvent. Je ne soutiens pas que les psychanalystes, davantage avertis, ne sont pas guettés par une spécialisation dépossédante, mais ils ont de quoi la combattre, ce que n'ont pas d'autres qui se situent dans une conception cumulative du savoir. Il y a là urgence pour que parents, enseignants ne soient pas spoliés dans leur fonction d'adultes.

Dans l'éducation, des certitudes se sont estompées, on n'est plus dans l'assurance de comment s'y prendre. On peut regretter les conditions anciennes du grandir et de l'apprendre, la violence comme moyen d'éducation, les actuelles précautions prises et les toute-puissances souvent favorisées. La capacité de vivre avec les autres fut depuis le début du siècle l'objectif de beaucoup de psychanalystes, d'éducateurs et d'enseignants². Aujourd'hui nous avons, pour la plupart, horreur de la violence et sommes rattrapés par les passages à l'acte d'enfants ou d'adolescents. Il y aurait beaucoup à dire sur ce registre : sur comment la psychanalyse y réfléchit, comment elle a été entendue, et comment ce que l'on voulait éviter resurgit aujourd'hui. Il n'y a pas de culpabilité univoque, mais un ensemble de circonstances où notre responsabilité est engagée; pas de dénonciation unilatérale de l'école ou des parents, mais une évolution sur laquelle il importe de

¹ Gauchet M., La personnalité contemporaine et les changements des modes symboliques de socialisation, *Travailler le social*, n°13, 1995/1996, pp. 10-28; Lagrange H., *La civilité à l'épreuve*, Paris, PUF, 1995.

² M. Cifali et F. Imbert, La psychanalyse dans le champ scolaire : enjeux d'une application, *Revue Internationale de psychosociologie*, n°6-7, Paris, 1997, 59-78; Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité, *Revue française de psychanalyse*, Paris, à paraître en 1999.

redonner prises à ceux qui y participent¹. Des psychanalystes du début du siècle² l'avait déjà clairement énoncé : les positions extrêmes ont de semblables effets. La violence faite à l'enfant comme l'absence de relation d'autorité aboutissent à des symptômes identiques.

Si nous avons gardé quelque naïveté, nous entamerions ici une fois encore un hymne à la collaboration entre les adultes pour restituer à ceux qui en ont la nécessité le savoir de leur action. Dans la rétention de notre savoir, dans la manière que nous avons de ne pas travailler avec ceux qui, quotidiennement, répondent à un enfant, nous favorisons ce que nous dénoncerons par ailleurs avec élégance et léger mépris. Nous savons que notre savoir ne nous sert pas forcément dans la conduite de notre vie. Nous ne pouvons espérer qu'ils servent pour d'autres. Mais néanmoins, si on nomme, même une seule fois, l'acte ne pourra être vécu comme si rien n'avait été dit. Yves de la Monneraye le souligne³. La question : « Mais c'est quoi la mort ? » posée par un enfant vise un contenu mais aussi un « dis-moi, comment toi tu te débrouilles avec la mort ? ». On ne peut répondre à ses questions sur la loi, l'interdit, la sexualité, l'apprendre, que si l'on est également traversé soi-même par ces question. Avant nous aurions invoqué les réponses apportées par une religion, aujourd'hui il nous faut transmettre notre expérience subjective, nos repères individuels pour qu'un autre mène ce même travail et il importe que la plupart puisse l'inaugurer.

Pour préserver son influence, la psychanalyse se doit de reconnaître ses limites. Sur la scène de l'apprendre par exemple, tout ne peut être traduit en troubles affectifs. L'intelligence mobilise d'autres ressources. La psychanalyse n'est jamais l'unique approche. Mais elle peut, en faisant entendre par exemple comment l'espace de l'apprentissage est surdéterminé affectivement pour tel ou tel sujet, contribuer à éviter de « sur-affectiviser » la scène du savoir; et ne niant pas l'affect, permettre qu'il prenne moins de place.

Posture éthique

Travailler avec d'autres métiers nous confronte ainsi aux éthiques répertoriées. A celle de la *conviction* où nous croyons en quelque chose et avons le courage de ce que nous croyons. Mais si nous nous y référons uniquement, nous ne pouvons poser la question des conséquences de notre action, prendre conscience de nos erreurs d'appréciation et nous restons « obligés d'imputer les résultats non prévus à des coupables »⁴ que nous choisissons. Puis il y a celle de la *responsabilité* où nous acceptons que les conséquences sont imputables à notre propre action, pour autant que nous ayons pu les prévoir. Nous sommes obligés de les traiter et de les assumer. Et vient enfin l'éthique de la *discussion* où nous acceptons n'avoir jamais raison tout seul; où il est essentiel que « les

¹ M. Cifali, Peut-on prévenir la violence ?, in de Tychey C. (dir.), *Psychologie clinique et prévention*, Editions et applications psychologiques, Paris, 1998, 28-48.

² M. Cifali et Moll J., *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Dunod, 1985.

³ Y. de la Monneraye, Violence des uns... et des autres, *Colloque sur la violence*, Angers, nov. 1997 « Autement dit, l'énorme difficulté pour celui qui est en position d'éducateur, c'est que en même temps que la question se pose, elle doit se jouer entre lui et l'enfant ».

⁴ E.Enriquez, Les enjeux éthiques dans les organisations modernes, *Sociologie et sociétés*, vol. XXV, n°1, 1993, p.34.

hommes puissent échanger des arguments rationnels concernant leurs intérêts dans un espace public de libre discussion¹ » pour parvenir un accord : elle demande autonomie et acceptation de l'altérité.

Eugène Enriquez en évoque une quatrième qui englobe les trois autres : une éthique de la *finitude* marquée par la psychanalyse. Voici ce qu'il en dit : « Par contre, aucune des trois premières formes d'éthique n'envisage l'acceptation de l'impuissance, la prise de conscience des limites, la mise en cause de l'identité et du narcissisme de la mort, la prise en considération des conséquences néfastes sur le devenir du genre humain, la connivence de chacun avec la mort qu'il porte en lui et qu'il peut projeter sur les autres. C'est lorsque le sujet se situe à la fois comme porteur de vie et de mort, comme égoïste et altruiste, comme être de raison et de passion qu'il peut avoir des convictions fortes mais être capable d'en changer si dans l'échange il parvient à se transformer, à savoir donc penser seul et avec les autres, à se concevoir comme responsable sans être bridé par la peur des responsabilités, à faire passer ses idées (ou celles d'autrui qu'il a acceptées), en s'interrogeant sur leur déformation possible par le choix de certains moyens tout en sachant que les conséquences imprévues seront plus facilement au rendez-vous que les conséquences prévues ... ». Ainsi, « elle demande des hommes doués de passion sans laquelle l'imagination ne peut émerger, de jugement sans lequel aucune réalisation n'est possible, de référence à un idéal, sans lequel le désir ne quitte pas sa forme archaïque, d'acceptation du réel et de ses obligations, sans lesquels les rêves les plus ambitieux se transforment en cauchemar collectif². »

Dans le champ de l'éducation, nous sommes quotidiennement renvoyés à ces éthiques. Il n'y a pas à moraliser la scène psychanalytique et ses luttes théoriques. Cela fait partie des prérogatives humaines que de vouloir se différencier. Mais qu'est-ce à dire que de ne même pas vouloir entrer en dialogue ? L'éthique draine ses exigences pour chacun, elle n'exclut donc personne. Je suis en effet inquiète lorsqu'on prend l'école comme bouc-émissaire, qu'on rit d'elle, lorsqu'on désigne ses aberrations, ses bêtises, sans prendre en compte d'autres versants, d'autres tentatives. Toute institution est habitée par les forces de mort. Un psychanalyste est là pour qu'on s'y confronte et pas seulement pour les dénoncer. Chaque profession a ses brigands, elle ne s'y réduit pas. En fréquentant journallement des enseignants, je puis soutenir que beaucoup réalisent un travail renouvelé pour sortir de la peur du jugement, rendre compte de leurs actes, parler leurs difficultés et éprouver l'emprise de la normalité. Lorsqu'une classe fonctionne, régule les interrelations, articule des lieux médiateurs, préserve la curiosité et le goût du savoir pour chacun, un élève peut alors s'y repérer et s'y structurer, même si par ailleurs sa vie comporte d'importantes difficultés³.

Tenir une position psychanalytique dans le champ de l'éducation revient donc à prendre une posture qui évite autant le terrorisme théorique que le tout thérapeutique. Les psychanalystes ont certes en priorité à mener leur métier thérapeutique. Mais quelle collaboration instaurer, dialogue promouvoir, confrontation inaugurer, quelle décision prendre ensemble ? Comment oeuvrer avec

¹ *Ibid.*, p.35.

² *Ibid.*, p.36, 37.

³ F. Imbert et le GRPI, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF, 1994; *L'inconscient dans la classe. Transfert et contre-transfert*, Paris, ESF, 1997; *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*, ESF, Paris, 1997

ceux qui ont d'autres convictions, engager le passionnel dans la raison, ne pas chercher à être thérapeutique mais agir pour que surviennent des effets thérapeutiques ? Telles sont les questions à examiner inlassablement au fil des ans.