

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RIPS&ID_NUMPUBLIE=RIPS_019&ID_ARTICLE=RIPS_019_0033

« Bienheureuse indignation » ou les dilemmes d'une enseignante clinicienne

par Mireille CIFALI

| Éditions ESKA | Revue internationale de psychosociologie

2002/2 - Volume VIII

ISSN 1260-1705 | ISBN 2-7472-0454-5 | pages 33 à 44

Pour citer cet article :

— Cifali M., « Bienheureuse indignation » ou les dilemmes d'une enseignante clinicienne, Revue internationale de psychosociologie 2002/2, Volume VIII, p. 33-44.

Distribution électronique Cairn pour les Éditions ESKA.

© Éditions ESKA. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

« BIENHEUREUSE INDIGNATION » OU LES DILEMMES D'UNE ENSEIGNANTE CLINICIENNE

*Mireille CIFALI**

Comme universitaire, ma vie se structure autour d'une quête de savoir. La recherche d'une compréhension me sert de guide. Une curiosité m'anime, j'aime aller là où manifestement je ne sais pas. Ferment de mon évolution, défense contre la solitude, c'est dire que le savoir sculpte ma névrose, je fréquente les livres avec bonheur.

En lisant Michel de Certeau (1984, 1990), j'ai néanmoins opéré assez tôt une désidéalisée du savoir comme bienfaiteur du monde. Avec lui, j'ai compris les leurres engendrés par la croyance en un livre capable de transformer et d'améliorer le monde et les hommes : le siècle des lumières n'est pas sans ombre. J'ai éprouvé le pouvoir religieux de la science, et comment il importe de nous en méfier pour ne pas devenir intolérants et totalitaires. J'ai approuvé Henri Atlan (1991) lorsqu'il souligne l'importance que les pouvoirs ne se mélangent pas, que les discours poétique, scientifique et politique ne se cumulent pas dans une même personne. J'ai critiqué la science dans sa suffisance et dans sa cécité quand elle veut ordonner directement le monde à partir de ses hypothèses. Mais je fais mon Graal de la

* Professeur, Université de Genève.

quête d'une compréhension. Tout à la fois je me méfie de certains usages du savoir et je crois aux bienfaits d'une recherche de savoir. Je ne peux me défaire de l'espoir que nos connaissances des sciences humaines peuvent, dans certains cas, transformer notre rapport à nous-mêmes, à l'autre et au monde. Toutes imparfaites qu'elles sont, je les juge évidemment nécessaires à la pensée de l'action et à l'accompagnement des professionnels.

Comme historienne, je tiens à faire œuvre de mémoire, et postule avec d'autres qu'il faut que cela se sache quand l'horreur et l'inacceptable sont au rendez-vous. Pour pardonner, mais ne pas oublier (Ricoeur, 2000) ; pour faire avec nos dettes et espérer que l'expérience transmise nous empêchera parfois de recommencer. Je ne suis pas dupe de l'illusion ainsi engagée, mais ne peux y renoncer. Comme psychanalyste, je poursuis évidemment la même direction, toujours attachée à la vision freudienne d'un symptôme qui nous quitte, non pas lorsque nous avons fait lumière sur lui, mais quand il a pris sens, un sens qui échappe souvent à notre raison.

Je suis ainsi prise dans un dilemme : d'un côté cette certitude que les livres ne transforment pas le monde, et de l'autre les vertus que je prête à une quête de savoir, à un accès aux pensées des auteurs. C'est donc avec de telles tensions que je mène mon enseignement universitaire, que je remplis ma tâche de transmettre, en charge que je suis d'un « séminaire clinique d'éthique » et de deux cours à grand public – l'un de premier cycle intitulé « Dimensions affectives et relationnelles des métiers de l'humain » ; l'autre de deuxième cycle « Analyse de pratiques : approche historique et psychanalytique ». J'y rencontre de jeunes étudiants qui viennent d'obtenir leur baccalauréat et qui se destinent pour certains à l'enseignement du premier degré ou à différents autres métiers de la relation.

Je choisis d'analyser la particularité de cette rencontre et de faire partager au lecteur comment les étudiants et moi nous traitons, dans l'espace universitaire, du « compréhensible et de l'inacceptable » dans notre monde.

PESSIMISME ET ENTHOUSIASME

La scène qui va suivre nous est familière. Freud l'a mise au grand jour, mais cela ne suffit guère pour la faire disparaître chez chacun. Nous avons encore et encore à partir d'elle pour recommencer le chemin. J'ai cependant à questionner la pertinence de ce que je crois être ma responsabilité.

Voyons.

Refus

Chez certains jeunes étudiants qui commencent leurs études universitaires, il y a, exprimé fortement, un refus : refus de l'agressivité, de la violence, de la guerre, refus du négatif. Ils plébiscitent la bonté, la beauté, l'harmonie, la joie, la simplicité et l'évidence. Enseigner à d'autres, paraît pour eux léger ; rencontrer des enfants fait surtout résonner les rires. Existente certes des pauvres, des plus mal lotis, des injustices contre lesquelles il s'agit alors de se battre. Mais en priorité, c'est le positif des paroles et des gestes qui l'emporte, avec conséquemment une révolte contre le mal, le malheur, la souffrance qu'ils ont parfois endurés durant l'enfance et qu'ils ne veulent pas qu'un enfant du futur connaisse. Cet imaginaire semble résister au temps, aux théories, à la diffusion de la psychanalyse. Il est là, en chacun d'eux, et peut-être en chacun de nous. L'inacceptable ne devrait pas exister, il n'appartient pas à l'humain, juste à quelques dénaturés ; et s'il existe, il ne faut surtout pas généraliser pour sauvegarder l'optimisme, l'élan, l'enthousiasme et le partage harmonieux.

Ma proposition qui vise à nommer et travailler les zones d'ombres – ce qu'ils appellent le négatif : la violence, notre pouvoir de détruire, nos mésusages d'autrui, etc. – est dès lors mal comprise par quelques-uns : trop de pessimisme de ma part. « Trop noir » disent-ils, ils n'ont pas envie d'entendre cela. J'ai beau expliquer que pour lutter, ne pas laisser les forces négatives l'emporter, il s'agit d'abord de reconnaître leur existence non pas seulement chez les autres mais d'abord en nous-mêmes. Certains résistent. « *Mais enfin, tout le monde n'est pas agressif ou violenté* » m'est-il parfois rétorqué. « *Arrêtez-vous au plus grand nombre. Ne faites pas, avec des exceptions, une norme malsaine qui fait croire que le monde est noir, de la tête aux pieds.* » Moi, je reste avec ma conviction : si nous acceptons que cet inacceptable fait partie de nous, alors nous pouvons essayer de n'y pas céder.

Comme responsable d'une transmission, je ne peux cependant pas évacuer leur réaction, juste au nom de leur jeunesse. En effet, l'hypothèse que je partage avec d'autres : « *Parlons du noir pour atteindre un blanc gris jamais assuré* », est peut-être pertinente au niveau théorique, mais sa finalité est-elle juste ? La théorie ne décourage-t-elle pas ? Brisant les élans, elle ne laisserait guère de place aux audaces de ceux qui n'en savent rien. L'enthousiasme n'exige-t-il pas une dose d'ignorance ; une cécité n'est-elle pas porteuse parfois aussi de possibles dégagements ? Tenir, inlassablement, avec les jeunes

étudiants une position de lucidité, n'est-ce pas les déformer, et empêcher qu'autre chose n'advienne d'eux que la théorie n'avait pas prévu ?

Ces questions méritent de n'être pas éludées. Elles me renvoient au statut d'une ignorance, honnie par les scientifiques mais qui, dans d'autres traditions philosophiques, peut être l'ultime stade de la sagesse. Sans doute convient-il de distinguer une ignorance « crasse » et une ignorance « docte », sagesse de celui qui sait ne pas tout savoir ; de reconnaître une certaine posture d'ignorance du maître qui permettrait à l'élève de construire son savoir (Rancière, 1987). Je résiste cependant à croire que non avertis, ils se débrouilleraient mieux. Qu'illusionnés sur la bonté fondamentale de l'homme, ils auraient plus de chances de la faire surgir en eux et dans leur rapport aux autres. Mais je reste sensible à ce que l'on pourrait nommer : leur élan.

Je crois m'en sortir en posant devant eux mon dilemme : mon vœu n'est pas de les décourager, mais de convoquer les forces qui permettent de traverser les épreuves, de se confronter au négatif, d'aller là où ils espèrent. Je les avertis du travail, du temps, de la vigilance, de la mise en pensée alors exigés. Tout n'est certes pas déterminé. Je tente de parler de la rencontre et du hasard qui bouleversent une destinée. La poétique d'une vie, les risques à prendre, les démentis à apporter, l'intuition à préserver. Je les convie à un savoir qui ne leur est pas extérieur mais intérieur. J'accepte en fait avec difficulté de demeurer pour quelques-uns d'entre eux un oiseau noir de malheur duquel il faut s'éloigner.

Influence

Certains étudiants peinent donc à reconnaître que l'inacceptable fait partie de l'homme en société, et qu'il ne concerne pas seulement un nombre restreint d'individus, mais tout un chacun. Ils croient surtout que les intentions individuelles suffisent. Je me vois alors leur parler du contexte qui peut mettre à mal les intentions personnelles. J'essaye de leur faire entrevoir que l'inhumain provient, en effet, souvent du contexte et de ses exigences ; que les cécités et leur cortège de souffrances imposées sont plus d'une fois protégées par un discours institutionnel qui aliène un individu si celui-ci n'a pas de jugement propre.

Il leur est difficile de penser avoir à vivre pareille captation : céder sur leur jugement pour épouser une logique extérieure à laquelle ils ne désobéissent pas, même si elle produit de l'intolérable. Pour rendre envisageable qu'une

semblable aventure nous concerne tous, que personne ne semble à l'abri, je n'ai trouvé d'autres moyens que de lire des récits où des enseignants racontent ce qu'ils ont commis et au nom de quoi. Des enseignants, comme eux. Et pour que le clivage entre gestes et paroles puisse être entendu, je reviens à une devise de la pédagogie institutionnelle : « *Ne faire que ce que je dis* ».

Je les invite à prendre ainsi garde au discours programmatique bannissant le négatif, je redessine l'idéal jamais atteint pour lequel nous avons néanmoins à travailler. Il me revient encore de les rendre sensibles au masochisme qui nous entraîne à tenir individuellement dans un contexte inhumain. À nommer l'engrenage qui nous fait devenir indifférence et rejet, tout en gardant néanmoins un discours de générosité.

Des mots, des actes. Pour quels effets ? Je suis obligée de tenir l'espoir que, pour quelques-uns, ces mots s'incarneront dans leurs gestes, paroles et pensées, qu'ils pourront alors toucher le négatif, l'apercevoir, l'accepter et le travailler. Une question pour moi demeure : existe-t-il une manière de transmettre afin que chacun d'eux développe son jugement critique et puisse, un jour, résister à une norme institutionnelle lorsque celle-ci produit de l'inacceptable ? Ma réponse actuelle : j'ai besoin de beaucoup de connaissances, d'authenticité et de congruence. Cela passe par le rythme et la couleur de mes mots, et par les postures que je prends comme enseignante.

Position clinique et critique

Ce n'est pas sur le registre de la dénonciation que je traite de l'inacceptable. Dans l'espace pédagogique, je m'en méfie. Il fonctionne à merveille. On dénonce depuis des lustres les échecs, les injustices, les exclusions, la pédagogie noire, la violence de l'institution. Et certains jeunes étudiants de s'exclamer : « *Mais à quoi cela sert-il, puisqu'il faut à chaque fois recommencer ? à quoi sert un savoir qui dénonce si rien ne se transforme ?* »

Comment ne pas glisser dans la dénonciation et sauvegarder la juste indignation ? Comme clinicienne, je travaille avec ce qui est là : souffrance, difficulté, inacceptable. Mon but est que cette réalité ne soit pas destructive, et que la nocivité ne l'emporte pas. Je cherche à permettre que les forces vives soient mobilisées dans la lutte contre les événements, les gestes qui font souffrir. J'œuvre au niveau des sujets, mais également au niveau des institutions. Je ne recherche pas une critique en extériorité, mais un jugement en intériorité. Ma compréhension est toujours prise dans un travail.

Dans pareille posture, je ne peux me maintenir sur le registre d'un « ils » distanciateur ; je m'inclus dans un « nous » où me revient autant qu'à eux de participer au travail, et je crois en la force de ce travail en intériorité dans lequel je suis fortement impliquée. « *Cette complicité dans l'épreuve est pure rhétorique* », me rétorquera-t-on, « *simple facilité de faire croire que nous sommes tous dans le même navire* ». Je ne le pense pas. Ce « nous » invite chacun à faire partie du travail sans exclusive. C'est l'une des forces de la clinique, que d'œuvrer contre l'extériorisation de l'interne (Giust-Desprairies, 1999).

Faire ainsi comprendre les ressorts de l'inacceptable vise non à produire de la banalisation et moins encore de la dramatisation, mais vise à ne jamais abandonner et à se coltiner cette réalité révoltante dans l'espoir qu'elle cède. Ma posture alors : tenter de faire comprendre, afin qu'un mouvement, un déplacement soient rendus possibles. Le savoir ne serait pas nocif dans le sens qu'il encouragerait le découragement, mais bénéfique en ce qu'il encouragerait l'initiative. Cette croyance en les effets du savoir sur nos actes, peut paraître naïve comme posture, mais je m'y tiens.

En matière d'éducation, pouvons-nous faire reculer les actes barbares, les violences, les destructions psychiques ? C'est l'espérance à laquelle ont cru des générations d'analystes pédagogues et de pédagogues analystes (Cifali, 1999, Moll, 1989). Dans la généralité, ils ont échoué. Dans la singularité de leur rencontre avec tel ou tel enfant, ils ont pu réussir. C'est ce que l'historien ne cesse de reconstituer. Progrès et régression ; réussite pour tel ou tel et échec pour l'ensemble. Je crois donc dans les progrès d'une civilisation qui ferait bon usage du savoir, et crains dans le même temps que les savoirs aboutissent à plus de barbarie s'ils ne sont pas associés à une réflexion éthique. Chaque génération aurait à se confronter à ce dur constat, sans amertume.

LOURDE COMPLICITÉ

Prenons maintenant, à titre d'exemple, une scène où des stagiaires rencontrent des situations qu'elles ou ils jugent inacceptables : par exemple des enfants rejetés, martyrisés, boucs émissaires ; des paroles systématiquement dévalorisantes ou encore la perversité d'un système de discipline...

Ne pas réagir

Quand je leur demande de raconter une situation qui leur pose problème, c'est ce type de situations qui revient le plus souvent. Il y a un « *comment est-ce possible ?* », mais surtout la douleur d'avoir été un spectateur complice. L'inacceptable est bel et bien dans le geste commis, mais surtout dans leur posture de n'avoir pas réagi et d'avoir subi. De s'être tus, de n'avoir rien dit, d'être demeurés impuissants. Ayant assisté, sachant et donc complices d'une chose inacceptable. « *Qu'aurais-je pu faire à ma place de faiblesse, ma place subalterne de stagiaire ligoté par un pouvoir, celui que possède le professionnel aguerri sur moi qui ne sait pas encore ?* » Le sentiment éprouvé est alors celui d'un manque douloureux de courage. Ce qui les hante : avoir ainsi trahi leurs convictions. Ce à quoi ils croient a été bafoué par ce qu'ils ont fait ; ils ne peuvent même plus se faire confiance.

« *Je me suis trahi. Certes, j'ai eu peur, peur des représailles, peur de ne pas réussir mon stage, que cela se retourne contre moi. Et puis au nom de quoi pouvais-je intervenir ? Qui m'autorise à juger ce qui est inacceptable ?* » Il y a ce doute éprouvé, comme si le jugement ne pouvait venir que de ceux qui ont de l'expérience et du savoir. Et quand on est jeune et étudiant, on se tait. Se posent, insistantes, les questions du jugement et de la légitimité du jugement. Ils ont vu, mais qu'en faire ? « *Le pire, disent-ils, c'est lorsqu'un professionnel est gentil avec vous et méchant avec un enfant. Qu'il est sans reproche vous concernant, alors qu'il martyrise un autre* ». Ils préféreraient un tout méchant, mais pas un gentil méchant. Rien de pire que de ne pas savoir à qui se fier.

Impuissance

Ils disent alors qu'ils se sont sentis impuissants, et que c'est horrible d'éprouver ce sentiment-là. Un « *je ne puis rien faire* » massif. Sentiment éprouvé qui revient constamment, et que je m'applique à défaire. J'assure que dans l'action humaine, l'impuissance existe mais qu'elle est rare dans une profession. Elle est la plupart du temps une construction, une représentation du champ possible de nos actes : souvent donc un mode de défense qui justifie notre inaction. On la lie surtout au « faire quelque chose », alors qu'il y a bien d'autres gestes qui peuvent être posés, qui ne sont pas de l'ordre d'un agir frénétique, qui passent par la parole, le regard, un mouvement sans mots prononcés.

J'encourage alors leur parole, leur donne légitimité non de juger mais de parler, d'énoncer leur désarroi. Je tente de les désengager « du vouloir

transformer à tout prix » le porteur de l'inacceptable. Qu'ils expriment ce désarroi à celui qui est concerné et non aux autres qui ne le sont pas, sans rien attendre de retour, sans espérer que la situation se défasse. C'est le minimum. Juste entrer en dialogue, émettre un doute, dire ce que l'on a ressenti, et laisser la suite à ce que l'autre pourra ou non en faire, surtout demain.

Poser un jugement, puis lever ce jugement pour tenter de comprendre. Au lieu d'accuser, au lieu de juger définitivement, comprendre comment cela s'est construit. Puis aider l'autre à voir ce qu'il ne voit plus, ou qu'il justifie par la monstruosité de celui à qui il adresse cet inacceptable. Parfois certains étudiants s'y risquent, et se trouvent surpris par ce qu'ils découvrent. Parfois ils se confrontent à un discours justificatif que rien ne vient ébranler. Ils ne sont pas des psychosociologues, mais ils passent par cette rencontre douloureuse où il s'agit de répondre à qui profère une parole que l'on juge indigne. Dans son discours et ses gestes, l'autre est tellement inatteignable, tellement assuré de ce qu'il avance, tellement sûr d'avoir raison, qu'ils éprouvent ce que chacun ressent en pareille circonstance : du désarroi, et un vertige devant ce qui est fermé, sans aucune brèche visible.

Leur premier mouvement ? Rejeter. Ils ont de la peine à se représenter que pour côtoyer ceux qui ont commis l'inacceptable, il s'agit de n'en avoir point horreur, ni d'en être dégoûté. Et que pour y arriver, nous n'avons pas d'autres issues que de travailler nos sentiments éprouvés.

Sympathie

Ce qui les arrête souvent, c'est l'empathie. Ils savent que tel ou tel professionnel est fragile, qu'elle ou il traverse une mauvaise période. Alors ils s'abstiennent, pour protéger. Ils comprennent qu'il y a un trop-plein, et qu'il faut que quelqu'un paie : le plus faible. La fragilité d'une personne est redoutable. Elle brise toute intervention au nom d'un « *je ne veux pas la blesser encore davantage* ».

Il y a donc de la sympathie éprouvée pour celui dont les malheurs sont ventilés comme carte de visite. Cette sympathie est l'indice que nous restons sensibles à l'autre : il ne nous est pas indifférent. L'éprouvé de ce sentiment est nécessaire dans notre rapport à l'autre. Je démonte donc les argumentations qui distancient pour soutenir l'importance d'une « absence d'indifférence » ; je rétablis l'affect et le sentiment que viennent barrer des discours rationalisants. Mais cela ne suffit évidemment pas. Le piège est

que cette sympathie s'arrête là, dans une identification à autrui qui tienne lieu de guide de l'action. La sympathie est une chose, l'agir une autre. La pitié n'est pas sollicitude, qui n'est pas gentillesse. Je reprends et reprends encore ce titre de Bruno Bettelheim (1970) : « L'amour ne suffit pas », qui choque ceux qui l'entendent pour la première fois. Les étudiants que je rencontre dévoilent rarement leur indifférence, mais se disent tiraillés entre leur sympathie et un rejet sans interrogation.

Aujourd'hui, la difficulté est double. D'un côté les conditions d'éducation, ou les conditions institutionnelles peuvent aboutir à tuer tout sentiment de sympathie, à ne développer aucun sentiment de culpabilité, et donc à faire le lit d'une indifférence à autrui. De l'autre, une trop forte sympathie, une compréhension des mobiles de certains actes inacceptables paralyse le jugement et l'agir. Notre compréhension des ressorts d'un acte peut en effet venir paralyser notre action. C'est ce qui est le plus difficile à soutenir : une compréhension suivie d'une action qui dit « non » sans rejeter, qui s'oppose sans toucher à la dignité de l'autre, qui entend sans entrer dans la pitié, qui comprend sans céder à une tolérance aboutissant à une abstention. Je m'exerce donc devant eux à comprendre le « porteur d'inacceptable », et invariablement je dessine cette figure aujourd'hui emblématique de notre rapport à l'autre : un bourreau lui aussi victime. L'inacceptable commis aurait un sens, il y a de la souffrance niée chez celui qui l'a commis, il peut avoir des circonstances atténuantes, il est par exemple susceptible d'être transfiguré par une thérapie. « *Alors, c'est la tolérance qui l'emporte ?* », concluent-ils. Je réponds ni oui ni non. On ne peut souvent pas traiter la violence, sans violence. Il ne convient pas seulement de s'apitoyer, mais de construire invariablement pour chacun un espace qui puisse élargir son champ d'appréhension de soi et du monde. Comprendre certes, agir avec intensité, continuer à s'indigner. Et ne pas renoncer à se confronter à cette question douloureuse : que faire avec celui qui est martyrisé et qui martyrise à son tour, si on veut que la violence puisse s'épuiser et que nul ne soit psychologiquement détruit ?

Tensions

Peu à peu, nous passons de l'inacceptable chez l'autre à l'inacceptable en soi. Ils racontent : ils ont fait mal, ont agi avec violence, ont exclu ; ils ont rabaisé, ils ont humilié devant les autres. Ils ont pu, eux. Ils osent le dire, le nommer. En rougir, avoir honte. Ils sont radicaux ici aussi : un seul geste suffit pour les disqualifier. Je les rassure. L'inacceptable intervient dans la systé-

maticité, il ne concerne pas un geste qui vient trouer une situation particulière et ensuite verrait le dialogue être rétabli. L'inacceptable comme entreprise de destruction ne se forge pas forcément en une seule fois, même si cela se peut aussi. Il s'insinue dans la répétition, dans cet empêchement où quelqu'un se trouve d'occuper une autre place dans notre regard.

Par exemple de jeunes enseignants racontent comment ils ont dû exclure un enfant de la classe, avec cette question : « *Mais en ai-je le droit ?* » « *Pourtant, disent-ils, je n'avais pas d'autre solution que de l'extraire du lieu où il était et qu'il était en train de détruire* ». Je soutiens qu'existe effectivement un droit à être « inclus » dans le groupe auquel on appartient : le droit d'appartenir ; et aussi le droit d'un groupe à n'être pas détruit par un seul. Il y a exclusion et exclusion : une qui s'assortit d'une humiliation, atteinte à la dignité de la personne ; une qui dit que pour l'instant tel ou tel ne peut plus être avec les autres, qu'il y reviendra ; on le met dehors mais on l'accueillera à nouveau. À la question « *exclure, est-ce mal alors que nous le jugions nécessaire et légitime ?* », je formule un « *cela dépend* » qui peut finir par les agacer.

Aujourd'hui, on a tellement peur de faire mal, que parfois un adulte ne réagit plus aux passages à l'acte, aux humiliations qu'il peut subir de la part de ceux ou celles avec qui il travaille. Il ne se met plus en colère, il ne met plus à la porte, il ne pleure pas quand il a mal, ne montre pas à l'autre la souffrance que ce dernier a causée. Réagir pour empêcher de détruire, n'est-ce pas protéger celui qui teste les extrêmes ? Mais cela n'exige nullement d'anéantir à son tour. Affaire de détail, de regard, de parole, et de confiance. Affaire de lutte, de contrainte, de « non »... C'est à ce prix que nous pouvons espérer sortir de la spirale de la destructivité. Je les invite alors à réfléchir sur ce qui fait coupure, rupture nécessaire pour trouver son chemin, entretenir l'espoir. Séparation, retrouvailles..., afin qu'on ne s'enferme pas dans un face-à-face, en miroir, qu'on ne se blesse pas réciproquement dans un « toi ou moi » meurtrier.

Ce type de travail déboussole. Dans un premier temps, ils se culpabilisent. Lorsqu'ils excluent, ils éprouvent un malaise alors qu'avant ils n'avaient pas d'état d'âme. Osent-ils encore ? Ils cèdent, pas fiers d'eux. Je leur prédis que l'expérience leur permettra, au fil du temps, de faire la part des choses, de différencier leurs actions et leurs finalités pour trancher et choisir le moindre mal, en gardant cependant à l'esprit que même exclu, un enfant, un adolescent garde sa dignité. À une condition : rester en curiosité et penser leurs actions, surtout les plus banales.

En liant le poids de nos gestes au contexte dans lequel nous nous tenons, je risque de relativiser, de banaliser l'inacceptable. Existe-t-il un inacceptable qui ne dépende jamais des circonstances, qui soit un mal en toute occasion ? Oui, et je le nomme : une destruction de soi et de l'autre, une systématisme du mal fait à soi et à un autre. C'est la limite que je trace entre le pathologique et le normal. Limite où le sadisme, la haine, le rejet, l'humiliation constituent l'inacceptable vis-à-vis de tout humain, et particulièrement d'un être que nous accompagnons dans son grandir. Limite également quand notre masochisme nous fait accepter notre propre destruction. Ce sont ces butées que je tente d'inscrire.

SENTIMENTS ÉTHIQUES

Dans cet acte de formation, je reprends ce que Paul Ricoeur (2001) appelle les sentiments éthiques, les sentiments éprouvés comme la honte, la culpabilité, et la juste indignation. C'est en travaillant ces sentiments – comment ils nous affectent, comment ils sont nécessaires dans toute relation sociale, comment ils ont à évoluer – que nous pouvons éviter les clivages trop abrupts, les cloisons étanches entre le bien et le mal. De tout temps, l'un des pièges est le manichéisme et la certitude du bien. Ma position se dessine ainsi : ni banalisation ni dramatisation ; compréhension et action ; travail sur la singularité des situations avec des guides éthiques.

L'apport de la psychanalyse permet sur ce terrain d'accompagner de jeunes étudiants dans le repérage de leurs actes : une psychanalyse conçue comme guide éthique (Cifali, 1999). C'est pourquoi j'associe aujourd'hui ma réflexion prenant sa source dans certaines hypothèses psychanalytiques à un questionnement éthique. La psychanalyse, comme la démarche éthique, nous permettent en effet de penser le vif d'une intersubjectivité, sans clivage entre psychique et social (Malherbe, 2000). C'est à cet alliage que j'ai abouti. Il dessine le style de ma posture d'enseignante clinicienne qui ne se contente pas de dénoncer, de critiquer mais accompagne la reconstruction sisyphéenne de notre capacité de vivre avec soi et les autres.

Je garde pour cela quelques tenaces illusions, sans lesquelles mon chemin serait effectivement trop sombre. Et je constate, navrée, n'avoir toujours pas su répondre à Michel de Certeau qui, en 1982, posait la question de savoir : « *si une éthique peut devenir une politique, ou si l'éthique, liée ici à une irréductibilité du sujet, est un travail interminable et jamais "réussi" dans le champ du politique.* »... ●

BIBLIOGRAPHIE

- Atlan, H. – 1991. *Tout, non, peut-être. Éducation et vérité*, Paris, Seuil.
- Bettelheim, B. – 1970. « L'amour ne suffit pas », in *Le traitement des troubles affectifs*, Paris, Ed. Fleurus.
- Cifali, M. – 1999. *Éthique psychanalytique dans le champ de l'éducation*, ouvrage collectif « Psychanalyse et figures de la modernité », Erès, Paris.
- Certeau (de), M. – 1982. « Jouer avec le feu (préface) », in Cifali, M., Freud pédagogue ?, *Psychanalyse et éducation*, Paris, Interéditions.
- Certeau (de), M. – 1984. *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard.
- Certeau (de), M. – 1990. *L'invention du quotidien : Vol. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- Giust-Dresprairies, F. – 1999. « La figure de l'autre dans l'École Républicaine », *Revue Internationale de psychosociologie*.
- Malherbe, J.-F. – 2000. *Le nomade polyglotte. L'excellence éthique en post-modernité*, Montréal, Bellarmin.
- Moll, J. – 1989. *La pédagogie psychanalytique : origine et histoire*, Paris, Dunod.
- Rancière, J. – 1987. *Le Maître ignorant*, Paris, Fayard.
- Ricoeur, P. – 2000. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.
- Ricoeur, P. – 2001. *Le Juste 2*, Paris, Éditions. Esprit.