

UNE SUBJECTIVITE REVENDIQUEE ET SES CONSEQUENCES

DE LA RESPONSABILITE D'UNE PSYCHANALYSTE DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT

Mireille Cifali

La séparation entre privé et public, entre vie intime et vie sociale, entre fonction et personne nous paraît avoir été, dans le passé, davantage marquée. L'école instruisait et les parents éduquaient; on ne se préoccupait guère de la vie privée de l'élève et l'on ne cherchait pas à former un enseignant dans les zones de sa sphère personnelle, tout au plus parlait-on de vocation, de talent pédagogique ou de charisme ...

Cette claire démarcation paraît aujourd'hui flouter, une évolution d'ensemble l'a rendue moins évidente. Dans cette évolution, la psychanalyse a joué un rôle par l'accent qu'elle met sur la subjectivité de nos gestes, sur l'affectivité qui gouverne nos actes, dont ceux d'apprendre et d'enseigner. Comment la psychanalyse a-t-elle entamé cette séparation dans le champ de l'enseignement et quelles en sont les retombées sociales, telles sont les questions que je tenterai de traiter en reconsidérant les positions universitaire et de recherche que j'ai tenues en son nom, en prenant le parti d'éprouver comment cette coupure s'est estompée dans mon propre fonctionnement.

Du côté d'un enseignant

D'abord, disons que j'ai oeuvré pour que les enseignants - dont moi-même - tiennent compte de leur subjectivité dans leur cadre professionnel.

Inscription

Il n'existe aucun geste, même le plus trivial, le plus élémentaire qui ne porte la marque d'un sujet agissant : tel est le postulat. Bien sûr existent les lois, les programmes, le cadre; des gestes communs se répètent que nous connaissons par coeur, dans lesquels notre habileté compte. Bien sûr l'espace d'une classe impose retenue et réserve car elle n'est pas territoire privé, et notre travail s'articule à une institution. Bien sûr les enfants sont des élèves et pas nos enfants, et nos problèmes ne devraient pas se reporter sur ceux qui ne sont pas concernés ... Toutefois dans notre action, nous intervenons comme humain - homme ou femme - avec notre inconscient, notre corps, voix, présence, paroles, histoire. Lorsque l'un de nos gestes s'inscrit dans un échange, un dialogue, c'est la différence que chacun apporte qui en fait la qualité, qui en change la nature et transforme la réception par celui à qui il est adressé.

On ne peut évacuer cette subjectivité à l'oeuvre - cette poétique que l'on ne

nomme qu'avec des termes peu définissables : présence, consistance, singularité. Introduire à une telle profession revient autant à rendre possibles une appropriation du rôle, de la fonction, des gestes communs, qu'un travail sur cette autre scène où un sujet renoue avec sa capacité d'initiative et de choix, avec son sens éthique, sa sensibilité à soi et à l'autre.

Ma position a toujours été de nommer cette subjectivité et ses oeuvres, ses démesures et ses créations, ses potentiels et ses destructions (Cifali, 1994). De faire ainsi savoir à chacun qu'il est impliqué rationnellement et affectivement, et qu'il lui est nécessaire d'interroger les conséquences de ses actes et de ses paroles, pour assumer la part de responsabilité qui lui incombe.

Droit de regard

Lorsqu'ainsi je mise sur l'intervention du sujet dans son geste, quand je compte avec la dimension affective d'une action, la coupure entre privé et public devient plus difficile à tenir. On peut ainsi dire que la référence psychanalytique pousse, dans un métier d'enseignement, à ne plus en rester à la conception habituelle de ce clivage.

En effet cette option s'oppose à celle qui définit un tel métier comme uniquement lié à la transmission d'un savoir décontextualisé de tout affect où dans son exercice on viendrait uniquement comme porteur d'un rôle et non pas comme sujet. Sur la scène privée, aucun officiel - collègue, formateur, inspecteur - n'aurait droit de regard : nous pourrions nous garder de toute interrogation sur notre influence puisque nous serions dans l'exercice d'une fonction. Nous laisserions ainsi dans l'ombre la subjectivité de nos actes sous prétexte qu'elle ne peut être interpellée durant notre mandat public.

De mon point de vue, ce repli est à entendre comme mode de défense (Giust Desprairie, 1995). Les défenses sont certes nécessaires, ce serait folie d'exiger lucidité et transparence, la protection fait aussi partie de l'action. Mais un tel cantonnement n'empêche nullement le privé d'un enseignant d'envahir la scène publique, sans qu'on ait à ce moment-là moyen de le traiter autrement que sur le registre de la maladie. Au lieu que la subjectivité soit pensée dans la normalité de son actualisation, c'est au niveau d'un dysfonctionnement qu'elle se signale et souvent trop tard pour être introduite dans la régulation habituelle d'une action. Ce n'est pas parce qu'on nie l'inconscient, qu'il n'est pas efficient. Ce n'est pas parce qu'on barre une subjectivité, qu'elle n'est pas agissante. Telle est l'une des leçons offerte par la psychanalyse.

Risques

Cette reconnaissance rend donc plus perméable la ligne de séparation. Pour

le meilleur et pour le pire, le pire étant également possible. Cette prise en compte de la subjectivité n'est en effet pas sans risque, surtout quand elle se résume à un " tout psychologique " qui pousse vers la pente d'une responsabilité personnelle minimisant les conditions institutionnelles et les déterminations sociales. Cette dérive antisociologique surgit si l'on referme la subjectivité sur elle-même et qu'on ne défend pas une articulation nodale entre psychique et social, entre subjectivité et intersubjectivité. Lorsque cette subjectivité professionnelle se confond avec une centration sur le " moi ", on peut assister à un usage du privé sans protection, sans égard et sans respect, à un usage empreint de l'idéologie d'un homme efficace, maître de lui-même, tout puissant et sans dette vis-à-vis du social (Lacroix, 2000).

Et puis, on ne peut éviter la question de savoir à qui reviennent les bénéfices d'une telle prise en compte ? A un sujet en apprentissage de soi à travers le mouvement du travail et/ou à une entreprise par une mobilisation d'un employé à son endroit ? On pourrait espérer une réponse à chaque fois conjonctive et surtout pas exclusive. Mais on peut se douter de la diversité des cas de figure et repérer sans peine les illusions construites par des mots flatteurs à l'adresse d'un sujet qui se trouve au bout du compte l'objet d'une emprise particulièrement pernicieuse. On pourrait donc déboucher sur une radicale perte de repères, encourager encore davantage la confusion des scènes et l'envahissement du privé par le public et vice versa : il n'y aurait plus de refuge, plus de différence, mais du " même " partout et du " moi " omniprésent. On ne peut exclure de telles conséquences.

A la jointure

Mais on ne peut pas non plus rester accroché à une coupure rigide sous peine de scotomiser une part de l'action. C'est le point de tension auquel nous aboutissons systématiquement. Nos repères n'étant plus fixés par avance, nous n'avons plus qu'à travailler avec des variations suivant les circonstances et un risque notoire de dérives; nous devons oeuvrer afin de préserver ce que cette limite protégeait, sans payer le prix de sa rigidité quand elle ne souffrait aucun passage.

Aujourd'hui, dans ma clinique sociale, je suis - comme beaucoup - portée à travailler sur les limites : celles qui passent entre les générations et entre les sexes; celles posées à l'autre qui grandit ou celles d'une action quand revient cette formule " mais jusqu'où je vais ? " De ce fait, mon travail consiste non à défendre des limites imperméables, mais à oeuvrer sur leurs lisières pour décider à chaque fois où se trouve la jointure. Travail épuisant, local, qui n'a pour guide que quelques orientations éthiques. Ainsi à la fois j'introduis du

subjectif en essayant de ne pas tomber dans l'idéologie du moi, et je l'articule à du tiers pour que la présence d'un enseignant ne soit pas au centre mais reliée à d'autres - parents, thérapeutes.

Il m'est donc impossible de renoncer à travailler la part subjective des gestes professionnels. Car renoncer signifierait céder à terme la place à un univers où chacun se serait déserté, serait devenu anonyme et interchangeable. J'y vois l'oeuvre possible d'une emprise totalitaire, qui pourrait aujourd'hui advenir au nom d'une actualisation de la science dans le quotidien, d'une éviction de l'énonciation au profit de l'énoncé (Lebrun, 1999). Maintenant la reconnaissance du subjectif dans l'action nous préserve-t-elle d'une telle perspective ? J'ose le croire, avec cependant un léger doute.

Du côté d'un apprenant

Si je me réfère à la subjectivité du professionnel, je ne peux manquer, en cohérence, de rappeler la subjectivité de celui qui est son interlocuteur dans l'échange.

Fragilité

La psychanalyse formule l'hypothèse qu'un humain ne fonctionne pas séparé entre une intelligence et des sentiments, un conscient et un inconscient, mais que l'un et l'autre travaillent de concert. Qu'il faut un sujet pour apprendre et que les difficultés de l'apprentissage ne proviennent pas seulement de l'intelligence. Aujourd'hui, nous connaissons bien cette version (Boimare, 1999). La psychanalyse a cherché à restituer à un enfant sa qualité de sujet, et a requis que l'on s'adresse à lui comme tel. Si elle n'est pas une *Weltanschauung* et qu'elle n'est pas en mesure de définir une conception de l'humain, elle a néanmoins oeuvré pour que chacun admette l'inadéquation de son désir à la réalité, se reconnaisse continuellement en tension entre forces de vie et forces de mort. Par sa révélation que le passé d'un sujet agit dans son présent, que l'enfance est le lieu potentiel de construction de symptômes, et que le traumatisme réel ou fantasmatique y fait effraction, la psychanalyse a donné de l'importance au privé du sujet, à sa fragilité, à sa vulnérabilité.

Dans le contexte scolaire, un élève réduit à ce seul statut - laissant son enfance et ses sentiments à la maison - est remplacé aujourd'hui par un élève dont les histoires privées - ses histoires intérieures - font irruption sur la scène publique de la classe. Si beaucoup de professionnels revendiquent pour eux-mêmes le partage entre leur privé et le public de leur fonction, il n'en va pas de même pour un enfant. La subjectivité d'un élève est souvent investie, par certains enseignants, sous forme de causalité commode. Ce qui chez un élève

ne va pas, vient de l'enfant qu'il est par ailleurs et des conditions de son éducation. D'où une propension à vouloir connaître sa vie privée, à s'en servir comme explication, lui donner publicité, à la réduire à quelques paramètres d'une vie difficile dans nos conditions sociales actuelles.

Lorsque nous faisons partie des faibles, notre histoire ne nous appartient guère. Actuellement sur la scène scolaire, la vie privée d'un enfant devient parfois la propriété des adultes qui le fréquentent. Une scène se répète : une salle des maîtres où l'histoire d'une famille est révélée, racontée, dévoilée, non pour lui restituer sa part subjective mais pour l'assigner comme objet d'un destin la plupart du temps triste. Le privé est devenu le refuge explicatif qui permet de ne pas se confronter à ce qui se passe dans l'espace public de l'enseignement. Il envahit le public comme mode de défense, et nous assistons à la désappropriation de ce qui constitue l'intériorité d'un enfant. Au lieu qu'on le prenne comme il est; qu'on travaille avec ce qu'il apporte, en lui permettant d'être élève et d'apprendre (Y de la Monneraye, 1991); au lieu qu'on entende ce qu'il dit, sans savoir le détail de sa vie ...

Victime

Du côté du sujet en devenir, se développe une stratégie identique où la vie privée sert de cause pour n'avoir pas à souscrire aux contraintes et aux exigences du social.

Nous avons, dans le courant de notre vingtième siècle, compris comment un enfant peut devenir victime de violence, d'abus, de maltraitance, d'exploitation, malgré les discours généreux qui se succèdent. Ces abus répétés, là où nous devrions être des obligés face à eux, là où réside notre responsabilité fondamentale, sont dénoncés. On cherche alors à protéger un enfant des conséquences parfois nocives de sa dépendance. Mais ce faisant, on est en train, en lui donnant des droits, de mettre à mal cette légitime dépendance, d'instituer cet enfant comme responsable et autonome avant l'heure et de l'enfermer dans un statut de potentielle victime, en constante demande de réparation d'un dommage causé (Garapon, Salas, 1997).

D'un côté un sujet peut se trouver charger de toute la responsabilité de ses maux, dans une causalité qui met en veilleuse les effets dans cette fabrication de certaines politiques et conditions historiques. D'un autre, le social peut se trouver charger de toute la responsabilité, chacun allant vers un usage de sa vie et des malheurs qui la bouleversent pour se désintéresser de son destin en reportant le dommage et la cause sur un extérieur. On continue ainsi d'osciller entre une conception d'un sujet comme victime et d'un sujet comme tout

puissant. Cette tendance dépasse l'enfance pour devenir un fait de société.

Face à de telles dérives, nous voyons des psychanalystes renouer avec les forces vives du sujet (Cyrulnik, 1999), dénoncer la fabrication de victimes (Eliacheff, 1996), restaurer la différence entre élève et enfant (Yves de la Monneraye, 1991) pour affirmer que chaque enfant - quelle que soit sa vie privée - a le droit d'occuper son statut d'élève et qu'il revient aux adultes de le lui rendre possible. Tous tentent de rétablir du tiers, empêchant qu'un des partenaires soit mis hors jeu.

Entre adultes

Un enfant n'est pas ici seul sur scène, la ligne de partage entre privé et public traverse évidemment le monde des adultes. Elle s'articule autour de la collaboration ou de l'affrontement entre enseignants et parents : alliance..., exclusion ? Une limite se cherche. Le corps enseignant se méfierait plutôt du pouvoir des parents en se battant pour que le privé n'impose pas sa loi à l'espace public : un enseignant peut aller jusqu'à adopter pour s'en défendre une attitude méprisante, avec un discours appuyé sur leur déresponsabilisation, démission et culpabilité. Du côté des parents, une tendance se dessine, presque en miroir, à travers la demande adressée à l'espace social de se mettre à leur service et d'être " l'identique " qu'il souhaite. Le paradigme de cette évolution est l'école d'une secte où parents et école fonctionnent sur une même idéologie, où le privé se superpose au public, sans qu'il y ait besoin d'affronter l'altérité. Aussi trop souvent le face-à-face parents et enseignants consiste en une lutte entre deux toutes-puissances qui cherchent à s'exclure ou à transformer l'autre en semblable.

Même ligne de partage face à une thérapeutique entendue pour certains comme territoire privé exclusif alors que pour d'autres elle ne peut échapper au regard social. Entre le monde des enseignants et celui des psychologues, psychanalystes et psychiatres, l'histoire est longue : douloureuse collaboration et endémique dialogue raté (Cifali, 1994). Une part de la bataille se joue autour du secret de fonction. Un enseignant peut-il travailler sans connaître ce que sait le thérapeute, en acceptant qu'une telle retenue d'informations n'est pas forcément le signe du mépris où il serait tenu ? Le savoir de l'un, l'ignorance supposée de l'autre débouchent sur bien des tensions qui peuvent transformer la collaboration en lutte de pouvoir. Certains enseignants usent, de leur côté, de la thérapeutique sous le mode de l'imposition - voire de la punition : " Cet enfant en dérive a des problèmes personnels, qu'il les traite, ensuite on pourra enseigner ", signant ainsi une démission qu'ils tiennent pour légitime. On ne cesse ici aussi de se renvoyer la balle, et le privé d'un sujet peut devenir otage

entre des adultes qui ont de la peine à travailler avec qui diffère d'eux.

Du côté des savoirs

“ Que faire du symptôme de l'enfant dans l'espace scolaire ? ” Telle est une autre question de cette même histoire.

Accueil

Les événements d'une vie familiale ont-ils à être connus et même parlés dans l'espace public de la classe ? Pour certains adultes, il s'agit en toute circonstance d'en être avertis; pour d'autres mieux vaudrait ne rien en savoir. L'une et l'autre de ces positions comportent des points aveugles. En effet, d'une part le symptôme connu jusque dans la classe peut contribuer à vous réduire à celui-ci, le regard d'autrui vous y enfermant. D'un autre côté, ne rien vouloir savoir de l'enfant en souffrance derrière un élève peut donner lieu à des attitudes sadiques, dans un silence d'indifférence vis-à-vis d'un sujet et de sa bataille.

Trop en savoir, ne rien vouloir en connaître, tels sont les extrêmes. Perméabilité ou coupure entre privé et public : les camps sont souvent tranchés. Tout est à nouveau affaire de nuances, et non d'exclusive. Constamment le dilemme revient : dire ou taire; garder secret, préserver l'intimité ou partager ... Avec cette déroutante question : par où un sujet trouve-t-il à mobiliser ses forces vives, par quels mécanismes de défenses, par quelle parole ou quel silence ? Il n'est, ici non plus, pas de chemin unique. Parfois malgré le deuil, malgré la maladie, tenir un enfant comme un élève parmi les autres est de meilleure augure que le plaindre et avoir pitié sans plus rien exiger.

Scolarisation de l'intime

Pour prévenir les trop grandes souffrances, certains affirment qu'il s'agit de donner scolairement des informations judicieuses : transmettre un savoir positif sur la nourriture, le corps, la drogue, la sexualité, la mort ... pour que les questions qui se posent trouvent des réponses sérieuses et adéquates. Il y a pression pour que l'intime soit scolarisé.

Jusqu'où l'école va-t-elle dans les problèmes qu'elle aborde ? J'ai toujours refusé la scolarisation du désir, du corps, de la création ..., tout en plaidant pour que des dispositifs - d'espace et de temps - donnent l'occasion aux questions sur soi et sur l'autre de se poser sinon de trouver réponse. La ligne de tension passe entre des alternatives qui renvoient à différentes conceptions du sujet et de sa capacité de prendre soin de lui : s'agirait-il d'informations à transmettre comme si un sujet n'en savait rien et/ou de formation où celui-ci se

trouve impliqué; faudrait-il provoquer des discussions sur les questions essentielles de la vie et/ou viser en priorité une normalisation en vue d'une prévention-contrôle ?

Tout humain a, pour une part, soif de comprendre, le monde, soi et les autres. La psychanalyse a bataillé pour que l'intériorité psychique soient parlée, qu'on reconnaisse son efficacité, et qu'un sujet ne soit pas tout en extériorité, sans repère quant à son propre fonctionnement psychique. Elle a une longue tradition de la façon dont un sujet construit pour lui-même un tel savoir qui aurait pouvoir de transformation. Elle a dénoncé très tôt l'efficacité réduite d'un savoir transmis de l'extérieur, centré uniquement sur un apprentissage cognitif. Comment l'école peut-elle entendre cette limite d'un savoir transmissible dans les zones du fonctionnement psychique, et oeuvrer pour que méconnaissance, déni et clivage (Enriquez, 1997), remplissent leur fonction mais " pas trop " ? Elle le peut probablement en concevant l'espace institutionnel comme un lieu de multiples rencontres avec la langue, la parole, la littérature, l'histoire,...; de multiples rencontres avec des adultes acceptant leur statut et leur responsabilité de guide.

Les adultes ont à se coltiner avec certaines questions d'enfants, sans être pour autant experts. " Nous ne sommes pas compétents, clament des enseignants généralistes; il existe un savoir positif que nous ne possédons pas ". J'ai crainte que ne se constitue peu à peu un corps de spécialistes qui seraient seuls autorisés à parler à propos du sexe, de la mort et de soi ... D'ailleurs, la question des enfants ne vise pas seulement l'objet évoqué - la mort par exemple - mais notre position face à lui (Yves de la Monneraye, 1997); c'est notre parole impliquée dont ils ont besoin. Sur de telles questions, nous sommes incompetents et avons intérêt à l'accepter en se risquant à leur parler avec notre fragilité, notre émotion, nos doutes sans croire qu'un savoir positif pourrait être forcément plus juste. Il revient à chaque adulte d'assumer son rôle de passeur dans cette transmission d'humanité.

Sublimation espérée

L'accès à la culture peut avoir, pour un sujet, un effet bénéfique. Les objets de savoir sont des objets de développement de soi. L'apprentissage peut être un moyen de défense, un espace de sublimation qui permettent de rendre supportables la douleur et le deuil. L'école peut devenir un refuge, un lieu où trouver répit (Imbert et GRPI, 1994, 1996, 1997; Imbert, 2000).

L'investissement passionné sur des objets de savoir, la dignité gagnée qui peut en résulter, devraient rassurer un monde enseignant sur l'importance de sa

mission. Pour autant qu'on accepte la force sublimatoire de la connaissance et qu'on évite d'en faire un usage fonctionnel; pour autant qu'on en soit aussi l'acteur et non pas seulement le consommateur ennuyé. On ne programme pas la sublimation, elle vient de surcroît; en revanche on a maintenant compris la force des dispositifs et des rencontres qui engage un sujet à se départir de ses objets de satisfaction immédiate pour une quête désirante d'objets improbables dans le champ de la culture.

La construction psychique d'un sujet ne passe pas uniquement par l'autobiographie, elle s'enrichit d'autres personnages, c'est ce que la littérature nous a appris depuis fort longtemps.

Du côté du chercheur

Pour un chercheur, la coupure entre privé et public semble bien campée. Appartenir à la science revient à ne pas confondre subjectivité et objectivité, à privilégier l'énoncé et à évacuer autant que faire se peut l'énonciation.

Subjectivité en acte

Celles et ceux des chercheurs qui se réfèrent à la psychanalyse n'honorent pas une telle séparation, restituant sans cesse le lieu de l'énonciation, travaillant sur l'aspect transférentiel de leur objet de recherche. Cet engagement et la conscience d'une subjectivité à l'oeuvre sont à la base même de leur démarche.

Dans ma recherche, je développe souvent une compréhension et un repérage sur des points rencontrés en face desquels je me découvre - après-coup - particulièrement sensible. Ainsi ma préoccupation du passé - historique d'une discipline comme la psychanalyse -, ma tendance vers l'éthique - le juste et le mal -, ma préférence pour la clinique - le singulier et le détail -, tous ces objets - enfance, parole, groupe, violence, écriture - choisis sur la scène académique de la connaissance ont une indéniable origine subjective. Cette subjectivité à l'oeuvre est garantie ou autorisée lorsque nous nous trouvons sur le registre de la psychanalyse et de la clinique (Cifali, 1999). J'ai été marquée par l'importance revendiquée du travail de la subjectivité chez l'analyste en écho à celle de son patient, et la détermination transférentielle des objets de recherche et de publications. Je viens de cette tradition-là, où l'implication subjective pour un chercheur est un matériau à ne pas exclure, mais au contraire sur lequel s'appuyer comme gage possible d'une originalité.

Une telle démarche produit des découvertes et des connaissances socialisables. Elle donne parfois aussi naissance à un délire, c'est-à-dire à une construction subjective valable seulement pour la personne qui l'a fabriquée;

mais de telles dérives ne suffisent pas à la disqualifier, toutes procédures et expérimentations génèrent des excès. L'objectivité naît ici d'un travail sur la subjectivité : dévoilement des implicites et des résistances développés vis-à-vis de l'objet; exposition des préalables à notre recherche et des limites de celle-ci. Quand ce travail est parfois rendu public, il passe souvent par l'écriture d'un journal ou d'un récit clinique.

Tensions

Cette subjectivité assumée entraîne un rapport particulier au savoir ainsi construit. Marqué par l'histoire de sa production, il est voué à être dépassé; l'« objet » est un vivant qui évolue, transformé par une culture et des techniques; et nous-mêmes sommes inscrits dans une filiation théorique toujours en évolution. Cela engage à l'humilité et surtout réintroduit une dimension historique dans notre recherche. Davantage en quête d'une véracité, nous ne pouvons faire comme si nous étions dans le vrai, et que nous le possédions à jamais.

Que le chercheur affiche sa subjectivité et la théorise comme inhérente à sa démarche, qu'une recherche exige aussi des qualités humaines et pas seulement intellectuelles, voilà la direction qu'a indiquée la psychanalyse et que poursuivent des chercheurs dans différentes disciplines (Certeau, 1984, 1987; Enriquez, 1985; Laburthe-Tolra, 1998). Les auteurs qui osent ainsi s'exposer, mélangent presque inmanquablement écriture scientifique et littérature, comme si leur travail d'écriture reflétait cette tension, et leur donnait un espace d'autorisation (André et Cifali, à paraître). S'il existe ici un risque de dérive, ce serait de tomber dans la simple exposition narcissique du chercheur, de surinvestir un genre autobiographique tourné vers une glorification d'un moi savant, de se légitimer uniquement par l'ineffable d'une position personnelle.

Là encore on pourrait dire qu'une position psychanalytique fait éclater la coupure constitutive de la science pour restituer au sujet la place qu'il prend effectivement dans sa démarche en brouillant indûment les scènes. S'agit-il d'une aberration à dénoncer ? Evidemment non, quand on est du côté de la psychanalyse. Il s'agit même d'un garde-fou pour éviter qu'une démarche de connaissance ne devienne totalitaire à force de s'identifier au savoir produit. D'une nécessité vitale pour qu'un scientifique se garde de confondre sa place dans le monde du savoir avec une position politique de pouvoir.

Jusqu'où ?

La coupure nette entre privé et public était-elle l'une de celles qui imposait un cadre, des places non confondues, des espaces qui ne se chevauchaient pas,

bref un ordonné qui permettait aux hommes et femmes de s'y retrouver, de se protéger d'une intrusion et d'un contrôle ? Peut-être. Mais la situation actuelle de flottement et d'estompage ne constitue pas uniquement un danger, une régression; elle peut nous mener autant à la reconnaissance bénéfique d'une intimité et à sa préservation qu'à son mésusage et son utilisation débilante.

Dans cette évolution, la psychanalyse est impliquée. Aujourd'hui elle ne se confronte plus, comme du temps de Freud, à des phénomènes, des symptômes auxquels elle n'a pas pris part. Elle est à la fois éventuelle cause, et possible remédiation. Elle ne peut plus se contenter d'une dénonciation unilatérale des souffrances comme si elle n'avait pas contribué à les fabriquer, elle aurait mauvaise grâce de se cantonner dans la pureté d'une position hors responsabilité. Faisant désormais partie de la culture de notre époque, elle est donc obligée de compter avec des effets qu'elle n'avait pas prévus. Les dérives que nous avons évoquées ne sont pas seulement la conséquence d'un mésusage d'une psychanalyse qui serait elle-même hors débat; certaines de ses positions contiennent de telles dérives : elle ne peut se considérer innocente. Dans sa construction même, la psychanalyse a toujours été fondamentalement " historique ", comme l'a avancé il y a fort longtemps Michel de Certeau (1997) : sans cesse mêlée à la réalité culturelle d'une époque, elle est dans la position d'entamer et d'être entamée, d'altérer et d'être altérée. C'est ce qui la rend vivante, pertinente dans son action à condition d'accepter de faire également partie du problème.

Si aujourd'hui certains alertent l'opinion sur une disparition possible de la vie privée par l'emploi des moyens informatiques (Virilio, 2000) alors que d'autres craignent la raréfaction des espaces publics de débats, la psychanalyse a encore les moyens de faire résistance. Elle peut fournir certains guides éthiques pour qu'un sujet préserve son " quant à soi " et continue à travailler inlassablement les antagonismes et paradoxes qui le traversent, en vue de son inaccessible liberté. Elle peut développer sa " clinique du social " (Enriquez, 1997a, Lebrun 1999), en préservant l'articulation entre subjectivité et altérité. L'école pourrait être un des terrains prioritaires de ces résistances.

BIBLIOGRAPHIE

André A, Cifali M. - à paraître. *Le livre des pratiques. Des professionnels au risque de l'écriture.*

Boimare S. - 1999. *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

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

Cifali M. - 1994. *Le Lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris. PUF.

- Cifali M. - 1999. " Clinique et écriture. Un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation ", *Raisons éducatives*, n°1, De Boeck, Bruxelles, 293-313.
- Cyrulnik B. - 1999. *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.
- de Certeau, M. -1984. *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard.
- de Certeau, M. - 1987. - *Histoire et psychanalyse. Entre science et fiction*, Paris, Folio Gallimard
- de la Monneraye Y. - 1991. *La parole rééducatrice*, Paris, Dunod.
- de la Monneraye, Y. - 1997. " Violence des uns... et des autres ", *Colloque sur la violence*, Angers.
- Eliacheff C. - 1996. *Vies privées. De l'enfant roi à l'enfant victime*, Paris, Odile Jacob.
- Enriquez E. - 1985. " L'approche psychosociale : explication, implication, interprétation ", *Du discours à l'action. les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, L'Harmattan.
- Enriquez E. - 1997. " Institutions, pouvoirs et méconnaissance ", *Champ psychosomatique*, n°9, 29-48.
- Enriquez E. -1997a. *L'organisation en analyse*, Paris, PUF.
- Garapon A., Salas D.(dir) - 1997. *La justice et le mal*, Paris, Odile Jacob.
- Giust-Desprairies F. - 1995. " L'école républicaine : l'envers d'un mythe ", *Revue Internationale de Psychosociologie*, n°2, Paris, ESKA.
- Imbert F. - 2000. *L'impossible métier du pédagogue*, Paris, ESF.
- Imbert F. et le GRPI - 1994. *Médiations, institutions et lois dans la classe*, Paris. ESF
- Imbert F. et le GRPI - 1996. *L'inconscient dans la classe. Transfert et contre-transfert*, Paris, ESF.
- Imbert F. et le GRPI - 1997. *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris, ESF.
- Laburthe-Tolra, P. - 1998. *Critiques de la raison ethnologique*, Paris, PUF.
- Lacroix M. - 2000. *Le développement personnel*, Paris, Dominos, Flammarion.
- Lebrun J.P. - 1999. *Un monde sans limites*, Paris, Erès.
- Virilio P. - 2000. " La fin de la vie privée ", *Penser le XXIe siècle, Manière de voir, Le monde diplomatique*, n°52.

Résumé

Une subjectivité revendiquée et ses conséquences. De la responsabilité d'une psychanalyste dans le domaine de l'enseignement.

Mireille Cifali

La séparation entre privé et public, entre vie intime et vie sociale, entre fonction et personne paraît avoir été, dans le passé, davantage marquée. L'école instruisait et les parents éduquaient; on ne se préoccupait guère de la vie privée de l'élève et l'on ne cherchait pas à former un enseignant dans les zones de sa sphère personnelle. Cette claire démarcation paraît aujourd'hui flotter. Dans cette évolution, la psychanalyse a joué un rôle par l'accent qu'elle met sur la subjectivité de nos gestes, sur l'affectivité qui gouverne nos actes, dont ceux d'apprendre et d'enseigner. Comment la psychanalyse a-t-elle entamé cette séparation dans le champ de l'enseignement, quelles en sont les retombées sociales et les conséquences, telles sont les questions que l'auteur tente de traiter en reconsidérant les positions universitaire et de recherche qu'elle a tenues au nom de la psychanalyse.