

## **TRAVAIL DE NOTRE SUBJECTIVITE, POUR UNE DIGNITE DE NOS ACTES**

**Mireille Cifali**

L'histoire de la rencontre entre la psychanalyse et l'éducation se poursuit. Dans le passé, nous sommes plusieurs à en avoir tracer les espoirs et les déceptions, à désigner ses " réussites " et ses " pièges ". La psychanalyse n'est pas une panacée, ni une théorie exportable et applicable, ni une thérapeutique qui pourrait se substituer à l'acte pédagogique. Alors ?

Depuis 1979, j'ai tenté de dessiner les axes possibles d'une telle rencontre, toujours persuadée qu'une posture psychanalytique peut renforcer d'autres métiers dans la dignité de leurs actes, sans entrer dans la fascination du thérapeutique. Avec les étudiants, professionnels ou jeunes en formation initiale, je maintiens un travail sur la subjectivité, sans glisser vers une glorification du moi; je poursuis un travail sur l'intersubjectivité, c'est-à-dire le rapport à l'autre dans un cadre professionnel. Je nomme les procédés qui régissent la rencontre professionnelle, pour que chacun puisse peut-être comprendre dans le vivant des situations qu'il rencontre comment échapper à la destructivité - de soi et de l'autre. Travail de la subjectivité, de l'intériorité, où s'égrènent les sentiments, s'ancre la dite relation, avec ce qu'elle a de nécessaire et de difficile. C'est bien dans l'affirmation qu'il n'y a pas de subjectivité sans intersubjectivité, que toute rencontre - même institutionnelle - est relationnelle, que se maintient quelque chose de la psychanalyse dans un autre domaine. Et que dès lors le savoir n'élimine pas l'affect, le dispositif didactique ne rend pas caduc un travail sur cette dimension relationnelle. Une position psychanalytique dans le social - un psychanalyste sans fauteuil ni divan -, est toujours d'actualité, même si on sait maintenant que le dit social n'est pas sans influencer la réception des hypothèses psychanalytiques : ainsi par exemple mise en exergue une conception d'un sujet victime au lieu d'un être humain capable d'affronter, avec ses forces de vie; ou centration sur un individu sans rapport au groupe ...

C'est vers une clinique qu'au fil du temps je me suis tournée, une clinique de l'acte enseignant. A ne pas entendre comme une pathologisation de cet acte, mais comme regard porté sur la singularité des situations rencontrées. La posture psychanalytique — qui est aussi éthique — n'est donc pas dépassée; dans notre présent, elle ne cesse d'être pertinente, confrontée à l'évolution de l'humain, de son cadre sociétal et de sa culture.

## **I. Du côté de l'enseignement**

### *Réussir*

Prenons à titre d'exemple, une contrainte que subissent actuellement les enseignants : “ l'obligation de résultats ” dont la formulation même ne comprend ni subjectivité ni intersubjectivité. Depuis la nuit des temps, qui ne voudrait que l'école produise des résultats positifs, que les élèves apprennent, que les enseignants instruisent de la meilleure façon ? Qui ne souhaite en effet qu'il n'y ait plus d'échec, que l'effort d'une société - financier entre autres - ne produise du “ bon travail ”? Qui refuserait que les professionnels soient intéressés à la réussite de leurs élèves, et que le niveau de scolarisation se traduise en réelles compétences ? La perspective qui se résume dans la formule : “ obligation de résultats ” semble alléchante. Et on peut légitimement se demander ce qu'y peut faire une clinicienne, qui vit davantage le quotidien du côté de la rencontre de l'humain au singulier ? Sa place, marginale, sert surtout à rappeler quelques éléments du fonctionnement humain qui dérangent les très rationnels projets.

Ainsi, s'il est légitime de parler de réussite, de se préoccuper d'elle, nous ne pouvons oublier qu'échouer est également nécessaire pour réussir. Certes, on ne peut décemment pas faire l'éloge de l'échec, mais celui d'échouer, oui. Ou, plutôt que l'éloge, du moins l'acceptation, la reconnaissance d'un possible insuccès dans tout processus d'apprentissage, nécessaire confrontation à la difficulté et compétence à mobiliser nos forces pour dépasser l'obstacle. Echouer est un terme fort, nous pourrions préférer ratage là où il s'agit d'essayer encore et encore, la réussite venant au bout mais pas immédiatement; là où il faut se battre pour préserver son estime de soi. Chacun a le droit de réussir; nous devons en favoriser les conditions. Mais il a droit aussi à l'échec. C'est parce que nous négocions la difficulté sans la fuir, parce que nos mécanismes de défense pour éviter l'obstacle sont imparfaits que nous finissons par “ y arriver ”.

Pour un enseignant, tout centrer sur la réussite risque alors d'avoir un effet indésirable : la difficulté lui sera encore davantage inopportune, dérangeante, inacceptable. Or, tel est le souci d'une clinicienne, il paraît certes important de sensibiliser l'enseignant à la réussite d'un élève, mais également de l'aider à traiter la difficulté. Les difficultés sont normales, du côté de l'enseigner comme de l'apprendre. Accepter les difficultés peut déboucher sur une réussite; ne vouloir que réussir risque de paralyser le processus d'apprentissage.

D'autre part, lier les résultats de l'élève à ceux de l'enseignant paraît à la

fois juste et dangereux. La croyance, la confiance qu'un enseignant met dans les capacités d'un élève soutient ce dernier et l'aide dans sa faculté à réussir. Le mépris, le négativisme, les phrases qui enferment un élève dans son incapacité actuelle ont des effets négatifs sur sa possibilité d'apprendre. Toutefois les résultats d'un élève ne reflètent pas à tout coup les compétences ou les qualités d'un enseignant. Associer les résultats de l'un à l'action de l'autre va davantage encore provoquer un face-à-face nocif. La clinicienne essaie plutôt d'oeuvrer pour que la relation pédagogique sorte du miroir : que la non-réussite d'un élève n'entraîne pas automatiquement chez un enseignant une mauvaise estime de ses compétences. Car si tel est le cas, il s'ensuit la plupart du temps une défense contre cette blessure, donc un rejet de celui qui meurtrit le narcissisme par ses résultats. Ainsi je travaille à déprendre cet enseignant de sa conviction qu'un élève aurait seul le pouvoir de lui octroyer sa qualité. Une telle conception donne lieu à des violences, des rejets, des discours très radicaux contre celui qui est en difficulté. Lier l'évaluation d'un enseignant à celle d'un élève, renforce cette dépendance et favorise la toute-puissance de l'adulte. Au lieu de favoriser le travail sur une difficulté considérée comme normale, on dramatise tout obstacle.

Les conditions de la réussite sont donc, je le rappelle ainsi, une oeuvre commune qui comprend des responsabilités multiples. Le succès repose certes sur une exigence et un intérêt porté aux performances d'un élève; sur l'investissement positif de l'école à l'égard ses potentialités; sur la croyance et confiance des parents dans cette institution. Mais c'est aussi toute la situation de celle-ci qui interfère : sa crédibilité, sa confiance, son accueil, son travail dans la cité, son respect par le politique. Faire croire que seul un enseignant est capable ou incapable, et que lui revient le mérite ou le non-mérite, est une escroquerie. Le résultat est toujours celui d'une co-responsabilité, d'un ensemble dont l'alliage fait appel à des paramètres qui ne sont pas simplement programmables par un train de mesures généralisées.

De ce fait je parle de co-responsabilité. Que les politiques, niant leur part d'engagement, se défaussent sur les professionnels, cela mène à l'échec. La réussite dépend de la reconnaissance de la société civile pour son école, de l'estime qu'ont les politiques pour la mission de celle-ci, de la confiance que lui apportent les parents, et évidemment, de la qualité des enseignants et de l'implication des apprenants. Que chacun travaille à la réussite, oui; mais chacun dépend de l'autre, et c'est précisément à cet endroit que nous avons particulièrement à oeuvrer : en collaboration, à partir de rôles et de fonctions distinctes; chacun a sa part et l'oeuvre finale est réalisation commune.

S'il y a échec, à qui la faute ? A l'apprenant par manque de capacité, de motivation ou de potentialité; à l'enseignant qui n'a pas fait son travail; à l'école, en perte de crédibilité, à la télévision qui fait concurrence, aux parents qui tiennent un contre discours, aux politiques qui laissent cette école à l'abandon ou à sa " mercantilisation ", etc. ? Personne ne peut être délivré, pas même l'apprenant, de la part qui est la sienne. Comment opère cette co-responsabilité et se créent les fragiles conditions pour apprendre ? C'est à quoi nous nous heurtons. Nous avons à traquer les représentations qui entravent, les causalités trop simplistes, les déductions de statistiques pour stigmatiser tel ou tel élève, sans pour autant surpsychologiser en faisant porter la culpabilité sur les seuls enseignants et parents.

### *Ethique de la responsabilité*

On doit ici évoquer tantôt une morale tantôt une éthique de la responsabilité. Qu'est-ce à dire ? Si nous nous portons sur le terrain de l'obligation, nous sommes dans le registre de la morale, du " devoir ", de l'impératif catégorique de Kant. Cette valeur de l'obligation est fondamentale, mais elle ne suffit pas. La critique actuelle de la morale, pour y substituer celle de l'éthique postule qu'un impératif catégorique est difficile à tenir dans les situations singulières. Il fonctionne comme référence, mais sans pouvoir guider dans la particularité des circonstances. Il peut être vidé de sa substance d'efficace pour n'être plus qu'une rhétorique vide. Parler d'une éthique de la responsabilité, c'est non pas renoncer à l'obligation, mais confronter celle-ci à nos situations quotidiennes et demander qu'à chaque fois elle soit éprouvée, qu'on réfléchisse comment elle peut ou ne peut pas être appliquée. L'éthique qui cherche à régler les conjonctures singulières, peut par exemple envisager nécessaire la transgression d'une loi ou d'une valeur.

Mais l'éthique de la responsabilité ne peut intervenir seule. Elle est actuellement couplée à deux autres éthiques : celle de la conviction et celle de la discussion. Bien des auteurs leur en ont associé d'autres : éthique de la finitude, de la joie, éthique clinique. Mais c'est l'articulation entre la conviction, la responsabilité et la discussion qui paraît pouvoir contrebalancer les effets passablement négatifs de l'une ou l'autre prise isolément. L'éthique 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 " que nous choisissons. Puis l'éthique de la responsabilité où nous acceptons que les conséquences soient 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 de n'avoir jamais raison tout seul; où il est essentiel que " les hommes puissent échanger des arguments rationnels concernant leurs intérêts dans un espace public de libre discussion " pour parvenir à un accord : elle demande autonomie et acceptation de l'altérité. Donc, tenir " l'obligation ", certes, mais dans une singularité et non une généralité, avec une responsabilité partagée et une discussion critique acceptée.

La question de la responsabilité est cruciale. Nous oeuvrons sur un terrain aujourd'hui miné, où d'un côté on en appelle à la pleine responsabilité d'une personne vis-à-vis de ce qui lui arrive, utilisant une psychologie rapide pour lui remettre l'entier de sa vie sur son dos. De l'autre côté, s'est développée, comme le montrent les philosophes du droit, une idéologie de la victime que l'on tient pour irresponsable. " Tu as des circonstances atténuantes, donc on comprend que tu ne puisses pas, et que ton état t'octroie quelques bénéfices pour récompense. Nous allons payer les dommages subis, et ton malheur sera ainsi atténué ". La protection des victimes, la reconnaissance du dommage subi sont une avancée pour le droit. Les effets de cette protection peuvent cependant se retourner contre les victimes, dans la mesure où cet état reconnu les y enferme, et qu'elles ne pourront mobiliser leurs forces vives pour n'être pas à jamais déterminées par ce qui, un jour, leur est arrivé.

Entre, d'un côté, la responsabilité absolue et, de l'autre, une irresponsabilité qui fait que nous n'intégrons pas les événements de notre vie pour nous opposer à leurs forces destructrices, nous devons trouver d'autres alternatives. Nous pourrions évoquer les éléments d'une auto-éthique à la Edgar Morin ou la dette envers le monde telle que la développe Jean-Pierre Vernant.

L'acte pédagogique est pris dans cette tension, suivant comment on s'aveugle, le discours tenu sur l'obligation de résultat, souvent conjugué au discours de l'autonomie, se révèle vide, mensonger, masquant le fait que l'autre n'est alors qu'un objet, devant obéir et ne rien déranger ce qu'on pense pour lui. Une éthique de la responsabilité ne vient pas rendre caduc l'indispensable dépendance qu'il faut supporter pour apprendre avec un autre. Elle restitue à chacun la part de son travail.

### *Qualités singulières*

Il est encore une évidence triviale que la qualité n'est pas la quantité. Certes la quantité contribue à la qualité. Le nombre de crayons dans une classe est un indice des moyens disponibles qui peuvent avoir un effet sur la qualité des

résultats. Le monde pédagogique a eu, depuis le début du siècle, la tentation de la mesure comme indice de sa scientificité et de son objectivité. Les chiffres parlent, dévoilent, et il s'agit de s'y confronter. Mais on sait aussi que les chiffres mentent comme le langage, parce que la réalité n'est pas seulement faite d'éléments quantifiables. La tentation est de nier ce qui n'est pas quantifiable. La mesure nous tire certes de nos passions, de nos convictions, de nos représentations, de notre centration sur notre territoire. De ce point de vue, réintroduire la question de l'argent dans le débat paraît urgent. Sachant, que davantage de moyens ne fait pas forcément la qualité; et qu'un manque de moyens peut grever la qualité de notre action.

Se repose la question des conditions matérielle, pour enseigner, pour apprendre. Elles ne détermineront pas forcément la qualité mais la rendront possible. La qualité est donc certes fabriquée par des données extérieures, mais elle vient aussi de l'intériorité de celui qui occupe la fonction d'enseignant, et convoque d'anciennes valeurs comme l'hospitalité, l'équité, le souci du plus faible, le sérieux, l'honnêteté, le courage, la prise de risque, la capacité de transgresser, l'engagement, l'implication, la confrontation à la règle, bref une capacité de résistance, d'écoute, une capacité de traiter l'incertitude, le non-programmé, l'indécision, donc de se situer un parmi les autres, certes au centre mais relié à d'autres centres qui forcent une décentration.

Les tendances de la mondialisation de l'économie auront des effets sur la construction de nos psychismes; nous guettent un certain vide intérieur, des pathologies du narcissisme, une externalisation de notre intériorité. La mission de l'école est sans conteste la transmission d'un savoir. Mais le savoir n'est pas qu'extérieur; il est aussi intérieur. Si nous ne voulons pas qu'il débouche sur des prises de pouvoir, des pratiques mortifères, il est nécessaire de l'associer à une éthique de son usage, à une intériorité capable de contestation, nous préoccupant aussi de l'aptitude des sujets à vivre avec eux-mêmes et avec les autres.

L'un des enjeux de notre actualité réside encore dans la manière de traiter la différence et son rapport à la norme, la singularité en relation avec le collectif; comment reconnaître une identité sans la clôturer, tenir compte de particularisme sans brader le lien social. Ces questions-là reviennent en partie aux enseignants. Sans doute des mesures d'ensemble doivent être prises à l'échelle d'une nation. Mais chacun en pressent les limites au niveau des singularités. Nous avons pourtant à tenir tout à la fois le collectif et l'individuel, le semblable et le différent. Les enseignants sont placés devant l'énigme de la singularité, et il est nécessaire qu'ils apprennent à travailler avec

elle. Dans leur formation, comment les aide-t-on à passer de l'universel du savoir à l'unicité d'un sujet et d'une situation ? La question est pour le moins intéressante, une approche clinique - qui lie social et individu, l'autre et soi - peut ici apporter des dégagements.

“ L'obligation de résultats ” relève manifestement d'une rhétorique qui appartient à une certaine idéologie économique. Dans un ouvrage comme celui de Zygmunt Bauman sur “ *Le coût humain de la mondialisation* ”, ou dans celui de Jean-Pierre Lebrun sur “ *Un monde sans limite* ” on retrouve également interrogé : un amour excessif pour l'efficacité, un rejet de l'échec, une rationalité instrumentale, le mythe de la transparence, l'éviction de l'impossible comme horizon de nos actes.

Pouvons-nous malgré tout trouver des mesures qui confrontent chacun à sa part de responsabilité, sans alimenter la toute-puissance chez l'enseignant ou le parent, sans refuser le travail de la négativité, ni renforcer le refus de toute difficulté; sans exclure ni mépriser les plus faibles, sans tomber dans l'obsession de la transparence ni dans l'idéologie unique de l'efficacité, sans simplifier l'acte d'éducation ni renoncer aux valeurs éducatives de l'école comme institution ? Cela revient à chercher une qualité des actes et une mobilisation de l'intelligence vive pour non pas assurer à chaque coup, une réussite mais des moyens adéquats et une éthique assumée. Freud avait, après d'autres, rapprocher les trois métiers “ impossibles ” - éduquer, soigner, gouverner; aujourd'hui encore nous n'avons pas fini d'explorer la pertinence de cette mise en lien.

## **2. Du côté de la psychanalyse**

Alors la psychanalyse dans un tel débat ? 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 qui se caractérise par sa préoccupation esthétique, sa manière de transmettre les connaissances, son

souci du détail et son implication réfléchi. 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'éthique ?

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 ouverture 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. Ainsi peut éventuellement s'instaurer une constante humilité dans l'usage du savoir accumulé.

### *Travail journalier*

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.

Il s'agit d'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 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. On ne répond cependant pas aux questions enfantines sur la loi, l'interdit, la sexualité, l'apprendre, que si l'on est également traversé soi-même par ces questions. 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 humain poursuive ce même travail. Il revient au clinicien de favoriser les espaces où un tel travail est rendu possible pour chacun.

### *Horizon*

Aussi, oeuvrer sur le plan de la clinique avec des enseignants, impose de reprendre jour après jour avec eux les arcanes de leur travail, de rechercher du sens là où il y a impasse et souffrance, d'entendre les liens entre le soi et la fonction professionnelle, de faire surgir l'altérité dans le même, toujours dans l'actualité et la singularité des actes et des paroles. Dès lors, cette posture ne peut se démoder, elle se renouvelle avec les problèmes posés, les évolutions des personnes, les déterminismes économiques. Elle maintient ainsi l'exigence d'un travail de la subjectivité dans l'acte professionnel.

Reste à lever le plus pesant : les méfiances, les rivalités et les obstacles à collaborer, d'un côté comme de l'autre.