

ECHANGE AVEC MIREILLE CIFALI
AUTOUR
DE “ L'IMPOSSIBLE ” DE TROIS METIERS
ET DE LA PLACE OCCUPEE PAR LA PSYCHANALYSE

Freud caractérisait l'éducation comme l'un des métiers impossibles. N'y a-t-il pas là un pessimisme qui tranche avec l'optimisme partagé par les pédagogues de toutes tendances ?

En effet, dans l'enseignement il n'est pas rare d'entendre au passage une référence à l'expression : “ métier impossible ”. Tout semble alors être dit : l'échec, le découragement, la désillusion, la souffrance, l'impuissance ... Aujourd'hui certains précisent : “ ce métier rendu impossible ”. Il ne l'aurait pas été, mais le serait devenu dans notre quotidien de fin du vingtième siècle; on invoque les conditions de l'enseignement : un savoir bradé, des circonstances sociales, des désertions, des refus et la complexité des convictions qui se heurtent. On précise qu'enseigner serait une tâche désormais trop ardue. Inutile donc de s'acharner, mieux vaut faire juste ce qu'on doit et ne pas s'y épuiser, avec la nostalgie d'un avant où il était encore envisageable de tenir un groupe, de transmettre un savoir. Les conditions ne sont plus réunies; malgré le courage et l'envie, les gestes se paralysent et le projet échoue. La défaite serait aujourd'hui programmée, que résumerait ce fulgurant “ impossible ”. On hésite cependant : cet adjectif scelle-t-il la vérité d'une situation qui bloque toute initiative ou est-il le signe d'un renoncement partiellement illégitime ? L'impossible est aussi ce qui tend toute création, défi posé là pour qu'on le fasse mentir. Se confronter à lui, n'est-ce pas créer l'occasion d'aller au-delà de ce que l'on croyait être en mesure de réaliser ? Alors entre un “ rien n'est impossible ” qui désigne notre toute puissance et un “ rien n'est possible ” qui signe notre impuissance, reste vraisemblablement un espace pour comprendre et agir.

Mais revenons d'abord à l'origine de cette expression pour ensuite en aborder l'actualité. Beaucoup d'indices nous portent à penser que cette appellation appartient à l'oeuvre de Freud. En 1986, j'ai déjà travaillé cette origine lors de la cinquième rencontre psychanalytique d'Aix-en-Provence qui, ensuite, donna lieu à un ouvrage intitulé *Les trois métiers impossibles*.

Dans sa *Préface* à “ *Jeunesse à l'abandon* ” d'Aichhorn (1925), Freud constate que “ de toutes les utilisations de la psychanalyse, aucune n'a rencontré autant d'intérêt, éveillé autant d'espairs, et partant attiré autant de collaborateurs sérieux que son application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants ”. Désirant expliquer en quoi il y a contribué jusque-là, il écrit : “ Personnellement, je n'ai eu qu'une participation très modeste à cette application de la psychanalyse. Il y a très longtemps déjà, j'ai fait mien le mot plaisant qui veut qu'il y ait trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner; j'avais déjà largement de quoi faire avec le second des trois. Mais je ne méconnais pas pour autant la valeur sociale du travail de mes amis éducateurs. ” La boutade n'est donc pas de lui, il se contente de la reprendre.

En fait, ce n'est pas tellement la formulation de 1925 que la postérité a reprise et commentée, mais celle contenue dans l'article *Die endliche und die unendliche Analyse (Analyse terminée et analyse interminable)* que Freud publie en 1937. Freud y écrit : “ Il semble presque, cependant, que l'analyse soit le troisième de ces métiers “ impossibles ” dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant. Les deux autres connus depuis beaucoup plus longtemps, sont éduquer et gouverner ”. Quelque chose vient déjouer les plans, le succès final est aléatoire. Tout son article de 1937 tourne autour de la problématique de la “ fin de l'analyse ”, autour de la grande inconstance des résultats même si on ne vise ni la guérison, ni la perfection psychique, ni le bonheur. Certes, la “ fin ” peut être pensée théoriquement, mais dans la pratique, elle semble irréalisable. Le succès n'est pas assuré, Freud en décèle les causes autant dans la constitution du psychisme que dans le psychanalyste trop humain dont dépend l'issue de l'analyse.

Deux interprétations sont alors envisageables : soit cette imperfection provient de la jeunesse de la psychanalyse, soit elle doit être comprise comme l'un de ses caractères intemporels; ou bien ce succès insuffisant se donne comme un échec à réduire, ou bien il relève d'une qualité à préserver. Dans son article, Freud ne cesse d'évoquer la première de ces hypothèses : peut-être n'en sait-il pas encore assez; peut-être ces résultats insuffisants découlent-ils de l'ancienneté des cas sur lesquels il fait reposer sa réflexion; peut-être que, plus tard, lorsqu'on n'en sera plus aux balbutiements, cette particularité s'estompera : un succès assuré est alors reporté sur le futur, l'inconstance actuelle mise sur le compte d'une construction théorique encore mal assurée. Il y a de cela dans les propos modestes, voire précautionneux de Freud.

Cependant, en apposant la psychanalyse aux deux autres métiers “ impossibles ”, c'est comme s'il ne pouvait se défaire complètement de l'idée que ce succès insuffisant est une donnée incontournable. Il assure que c'est d'emblée que nous sommes certains d'“ échouer ”, pour reprendre le terme fort. Au fond, si la fin est toujours incertaine, le succès insuffisant est en revanche prévisible dès le départ; la déception et l'impuissance sont au commencement. En faisant porter l'impossible sur la finalité, il confronte l'acte de la psychanalyse à une non-finitude fondamentale, constitutive en quelque sorte. Les deux autres métiers connus de plus longue date participeraient de la même impuissance, la psychanalyse suivant leur trace.

Par ce détour autour du texte de Freud, nous voyons qu'il nous faut faire attention de ne pas utiliser la boutade de Freud - reprise d'un autre - pour alimenter un pessimisme qui nous conduirait à une impuissance désenchantée. Histoire d'interprétation. La sienne n'est pas forcément pessimiste. Cependant, je l'avoue, quand je travaille à partir d'une position psychanalytique, pour essayer de comprendre certaines dimensions de l'acte d'enseigner, il n'est pas rare que me soit reproché par certains étudiants un certain pessimisme. Dans mes cours, les objets transmis sont effectivement souvent des problèmes qui surviennent dans l'action enseignante et éducative, des interrogations sur le fonctionnement de l'humain. A chaque fois, j'en visite les tensions, les contradictions; je maintiens ensemble les contraires, conservant l'un et l'autre bord. Certes je dessine davantage les zones d'ombres, difficultés, violences et destructions que le plaisir, la facilité, le bonheur d'enseigner. Et ce n'est pas sans conséquence, puisqu'une petite partie des étudiants trouvent plusieurs éléments de mon cours - et moi-même - pessimistes. Je décèle des problèmes là où ils n'en voyaient pas, quelques-uns de leurs idéaux sont interrogés. Cet effet est nécessaire, puisque je vise l'abandon de certaines croyances, l'apparition de doutes. Néanmoins cet “ endeuillement ”, comme ils l'écrivent, ne devrait pas aboutir à un découragement, à la perte des forces vives, ôtant toute spontanéité, authenticité, enthousiasme, à cause d'une désillusion quant aux conséquences pas toujours positives de nos actes.

Pour d'autres étudiants, le travail et la nomination des “ forces de mort ”, des destructions, de la haine ont un effet contraire, celui de fournir les capacités de travailler avec ces forces sans en être effrayés, sans se décourager. Il s'agirait de ce que Freud appelait “ l'éducation à la réalité ” : “ Le fait de cacher, écrivait-il en 1929, aux jeunes le rôle que la sexualité jouera dans leur vie n'est point la seule faute imputable à l'éducation d'aujourd'hui. Car elle pêche aussi en ne les préparant pas à l'agressivité dont ils sont destinés à être l'objet. En laissant aller la jeunesse au devant de la vie avec une orientation psychologique aussi fautive, l'éducation ne se comporte pas autrement que si l'on s'avisait d'équiper des gens pour une expédition polaire avec des vêtements d'été et des cartes des lacs italiens. En quoi il s'avère qu'elle abuse des prescriptions éthiques ” (1994). Cette question se pose, pareille, pour les formateurs de ceux qui à leur tour instruiront et éduqueront.

Ne garderions-nous notre enthousiasme que dans la mesure où nous demeurerions naïfs sur un certain nombre de phénomènes, croyants en une possibilité simple de transformer ? Les sciences humaines, - la psychanalyse en particulier - en rendant plus circonspects quant à notre capacité de changement, seraient-elles susceptibles de démoraliser l'auteur de l'action ? Ce pessimisme lié au repérage d'une certaine négativité - par exemple d'un potentiel de destruction dans les relations humaines - assombriait le ciel éclairé de l'amour et de la générosité. Certes le passage par la négativité nous désillusions - ce que d'ailleurs la réalité se charge aussi souvent de faire brutalement, nous rejetant alors possiblement dans la dépression -, en revanche il nous donne aussi de quoi tenir quand la réalité se met en travers, de quoi éviter d'osciller entre toute-puissance et impuissance. Et ce, pour garder l'élan, la présence, la patience, la ténacité, la fiabilité. Il s'agit ainsi de démonter les fantasmes de toute-puissance, tout en évitant de tomber dans le découragement.

Quels éclaircissements la psychanalyse peut-elle apporter aux conflits doctrinaux et pratiques qui divisent le champ pédagogique ?

Etre psychanalyste c'est, comme le soutenait Michel de Certeau, non pas vouloir occuper toute la place et régner seul en maître, mais maintenir la différence et l'altérité sans se prendre au piège de la vérité. Nous sommes condamnés à n'avoir pas raison tout seuls, à intervenir avec d'autres, non pas pour résoudre les problèmes actuels, mais permettre que s'élabore une pensée là où on risque sans cesse de tomber le piège dans l'unicité. La psychanalyse n'apporte donc pas ses lumières, comme on le dit encore trop souvent, à d'autres disciplines ou terrains d'intervention. Elle peut travailler avec d'autres à se confronter aux problèmes posés par notre actualité. En voici quelques exemples qui revisitent encore autrement l'"impossible" que nous évoquons.

Freud associe trois métiers dans "l'impossible". Lorsque Eugène Enriquez en parle, il les traite les trois, en grossissant volontairement le trait, de métiers d'artistes. Si nous rêvons ces métiers comme pouvant être un jour rationnellement conduits, assurément fondés sur un savoir scientifique où l'acte serait à chaque fois déterminé objectivement, alors nous sommes aujourd'hui encore déçus. Il y demeure beaucoup trop de passions, d'approximations; les théories des sciences humaines sont loin de déterminer chacun de nos actes professionnels. "Impossible" pourrait ici être interprété par notre regret de ne toujours pas être garanti scientifiquement.

Nous touchons au domaine sans cesse revisité des rapports entre la théorie et ses "applications", sa mise en pratique et ses pièges. Entre l'espoir scientifique et l'affirmation d'un art pour l'art déjouant toute tentative de savoir scientifique, nous oscillons suivant que nous sommes théoricien ou praticien. Si nous voulons échapper aux impasses de ce "tout ou rien", arrêtons-nous à ce qui se révèle sous le terme "clinique". Mon postulat est que les trois métiers sont liés par une clinique qui donne à "l'impossible" une autre coloration. La clinique permet de n'évacuer ni les savoirs savants ni la singularité du vivant; d'y reconnaître une intelligence de l'instant. C'est peut-être ce que la psychanalyse apporte, dans sa "jeunesse", aux deux autres métiers plus anciens pour les délivrer d'une opposition stérile entre science et art.

Dans une démarche clinique, que nous soyons chercheur ou intervenant, nous sommes impliqués; notre engagement et la conscience de notre subjectivité sont même à la base même de notre recherche. Cela impose des exigences, entraîne à prendre des précautions : ainsi la bonne distance d'avec notre objet s'avère une lutte constante où alternent un "être dedans" et la nécessité d'un "être dehors". L'objectivité naît ici d'un travail sur notre subjectivité : dévoilement des implicites et des résistances développés vis-à-vis de notre objet; exposition des préalables à notre recherche et des limites de celle-ci; et pour ne pas nous aveugler, exigences d'un travail psychique pouvant aller jusqu'à l'analyse de notre transfert et contre-transfert. Notre subjectivité assumée entraîne alors un rapport particulier au savoir ainsi construit. Nous le savons marqué par l'histoire de sa production, voué à être dépassé; notre "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 nous engage à l'humilité, et surtout réintroduit l'histoire dans notre recherche. Davantage en quête d'une véricité, nous ne pouvons faire comme si nous étions dans le vrai, et que nous le possédions à jamais.

Dans cette vision on peut affirmer qu'il n'existe pas de science "définitive" du gouvernement, ni de l'éducation ni du soin. Nous n'arriverons jamais au bout. Il y a certes des savoirs construits soit par la clinique soit en laboratoire par l'expérimental, mais que la rencontre vivante entre les hommes autour de la guérison, de l'éducation et du vivre ensemble ne s'y réduit jamais. En revanche pour penser nos actes, nous avons besoin de construire un savoir du vivant et du singulier qui compte avec l'incertitude, le hasard et la complexité. Se référer à la clinique comme perspective pour penser ces métiers nous enjoint donc à assumer "l'impossible" comme bien précieux pour ne pas nous figer dans un état de théorie qui se prendrait pour une vérité intemporelle. Ce pourrait être un apport de la psychanalyse que d'interroger l'articulation entre théorie et pratique, et d'apporter certaines de ses interrogations et expériences.

Il y a bien d'autre d'apport. Prenons la question d'une éthique. En 1986, je terminais déjà mon article sur la boutade freudienne par cette assertion : "N'y aurait-il pas, en regard de cet impossible, de ce travail interminable avec un enfant comme sujet, travail où toujours menacent le pouvoir et la violence, où ne cessent de s'inscrire le flux et reflux d'une histoire trop vite oubliée, n'y aurait-il pas une réflexion à engager sur le chemin d'une éthique ? L'idée m'est un jour venue de rapprocher les trois métiers impossibles par leur nécessité commune de formuler une éthique."

Depuis lors, comme d'autres, j'ai travaillé sur l'éthique. Dans l'enseignement, nous avons un lourd héritage en ce qui concerne la morale. Nous sommes habitués aux impératifs catégoriques kantien, aux "tu dois". Morale du respect où nous conjugons les mots de justice, égalité, respect, tolérance : autant de mots qui sont nos valeurs, que les finalités scolaires ne cessent de répéter dans leurs textes généraux. Ils nous font vivre, nous y croyons, nous nous battons pour eux, ils sont indispensables pour ne pas céder à la désillusion, au cynisme, à l'incroyance quant aux forces du bien. Ces mots nous soutiennent, nous aimons les prononcer. Mais depuis quelque temps, nous savons aussi qu'ils ne nous préservent de rien, qu'en leur nom peut se profiler l'horreur et leur désaveu. Ces mots supposent en effet que nous soyons des êtres rationnels, alors qu'un homme se révèle par sa passion, sa démesure, son illogisme, qu'il est désir et affect et pas seulement intelligence et raison. Cette morale nous demande un respect de la loi sans particularisme, exige obéissance. Certains diront qu'elle humilie le sujet, et qu'elle échoue dans la singularité de nos prises de décision. Certes, elle nous a fourni des valeurs universalisantes qui transcendent nos particularismes, mais elle est non suffisante.

La visée éthique est-elle alors à prendre pour une panacée ? Certes pas. En quoi consiste-t-elle pour que bien des auteurs, des philosophes y travaillent et espèrent en sa potentialité de résoudre certains des problèmes énoncés ? L'éthique est fortement liée au principe que l'humain est un sujet qui possède une capacité de choix, donc une liberté; qui peut agir ou pas, a une autonomie, est capable de réfléchir, de prendre des décisions : un sujet pensant et désirant, qui poursuit des buts. Nous sommes dans le registre d'une intersubjectivité. Nous avons à reconnaître l'autre comme susceptible d'être un interlocuteur à part égale, que nous estimons en tant que tel. Nous sommes, comme l'avance Levinas, dans une obligation fondamentale par rapport à lui. Nous ne pouvons dès lors réfléchir que dans la singularité des événements, dans l'ici et maintenant du problème rencontré, dans les dilemmes et les confrontations. Un questionnement éthique peut guider notre action singulière ou nous permettre de saisir comment l'altérité de notre action est honorée. Cela nous demande, d'accepter que notre action est incertaine, contingente, qu'elle contient une dose d'arbitraire qu'il nous faut assumer.

L'éthique, alors seul domaine des philosophes ? Non, Lacan parlait de la psychanalyse comme d'une possible boussole pour l'éthique. Sans se leurrer sur son pouvoir de régulation, sur sa capacité à permettre à chacun de travailler avec d'autres sans être dans une visée ni adaptative ni réductrice, les questions que posent l'éthique nous forcent à entrer dans le conflit, à faire place à la parole de chacun pour qu'ensemble soient dépassées les logiques de territoires. En soudant trois des principales tâches sociales, "l'impossible" les enjoint de réfléchir à leurs pulsions destructrices et à leur manière de les intégrer dans l'action quotidienne. La psychanalyse n'est pas là, à s'appliquer pour leur énoncer leur vérité ou pour théoriser leur geste, mais les guider pour que ne soient pas niées les parts d'ombre et de pouvoir qui les animent.

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 réfléchie. La psychanalyse a aujourd'hui des éléments à faire valoir pour une clinique et une éthique de l'action.

Donc dans les "conflits doctrinaux et pratiques qui divisent le champ pédagogique", une certaine position psychanalytique peut apporter sa différence, interroger certaines certitudes, entrer en dialogue avec d'autres perspectives. Mais elle peut également, suivant justement quelle position un psychanalyste prend, contribuer à un enfermement dans des convictions qui ne supportent aucune discussion.

Depuis Rousseau nombre de doctrines pédagogiques font de la connaissance de l'enfant une condition de l'acte pédagogique. La psychanalyse obéit-elle à cet impératif d'objectivation quand elle traite de l'éducation ?

Non, car ce que j'ai retenu de son enseignement, invite à travailler sur les relations intersubjectives, sur le soi avec l'autre, plus qu'à une connaissance de l'autre. On ne peut d'ailleurs découvrir un autre sans passer par soi, espérer le connaître sans travailler à la connaissance de soi. Sont alors exigés tout à la fois un décentrement et un retour sur soi. Un autre n'est plus alors un "objet" d'étude, mais un sujet qui est là présent, pas un ennemi. Nous lui supposons un savoir que nous reconstruisons avec lui pour le lui restituer dans l'estime et le respect; nous lui sommes à jamais redevables du savoir ainsi élaboré. C'est dire aussi que nous ne

nous en sortons pas indemnes; nous sommes entamés, modifiés par notre démarche. Nous ne pouvons pas impunément chercher à connaître sans être affectés par les sujets rencontrés. Nous prenons des risques personnels. Nous voyons que ce n'est pas tant un impératif d'objectivation qui est prioritaire. Mais la recherche d'un travail pour penser les zones les plus passionnelles du métier d'enseigner et d'éduquer, et ce sont toujours des zones où un sujet rencontre un autre sujet, même dans des rôles et fonctions différentes cadrés institutionnellement.

Mais, vous avez raison, depuis le début du siècle, comme j'ai pu l'écrire dans mon ouvrage : *Le lien éducatif : contre-jours psychanalytique*, une passion se développe : connaître l'enfant. Elle fait écho à une inquiétude qu'Edouard Claparède met en relief lorsqu'il rapporte cette remarque d'un instituteur : " *Nous travaillons avec l'enfant sans le connaître* ", avant d'ajouter en bon protestant : " *Telle est notre faute capitale* ". Partout on désigne cette lacune inadmissible, et partout on constate - pour regretter de n'y pas être encore - que tant que l'on n'aura pas éclairci les aléas du psychisme enfantin, les plus simples comme les plus complexes, on ne pourra pas parler d'une solution scientifique du problème. Et Claparède de prédire l'avènement d'une science de l'enfant, qu'on anticipe à l'époque en Allemagne par cette devise qui formule un devoir nouveau : " *Réformons en nous appuyant sur la connaissance de l'enfant* ."

Cette quête d'un savoir s'adresse naturellement aux théories des sciences humaines qui ont comme objectif d'expliquer, par des lois, le fonctionnement de l'humain. L'autre, en sa différence et son étrangeté, est dès lors conçu comme un " objet à connaître ", dont on souhaite apprendre la normalité et l'a-normalité. Et on ne doute guère de le découvrir au détour d'une page. Parcours livresque, égrenage de statistiques et d'hypothèses, c'est la lecture obligée des résultats obtenus par les sciences humaines pour saisir enfin les morceaux de son corps, pour assembler les bribes de son âme. Cette nouvelle passion surgie au début du siècle, qui pourrait mettre en doute qu'elle n'ait été soutenue pour le bénéfice d'un enfant ? Pourtant, à la voir s'actualiser aujourd'hui, il semble bien qu'il y serait davantage question du profit qu'un adulte pense en retirer pour lui-même : désir de gagner une légitimité, de dépasser l'amateurisme pour accéder à la maîtrise supposée du spécialiste; volonté d'atténuer l'angoisse et de colmater le vide insupportable; rêve de se garantir contre les erreurs dommageables pour le narcissisme; acquisition de certitudes et bannissement du sentiment dérangeant de ne pas tout comprendre.

La psychanalyse a énoncé des hypothèses sur ce qui meut l'enfant dans son devenir adulte, des hypothèses aujourd'hui encore opérantes. Mais on se trompe, c'est du moins mon opinion, si on faisait croire que l'acte enseignant serait forcément juste si le porteur du geste connaissait l'enfant. Je préfère dire que l'enseignant n'a pas à savoir qui est l'enfant, son intimité, son histoire, mais à travailler sur ce qui se passe entre lui et cet élève ou ce groupe d'élève. Je crains que l'usage de l'intime ne se retourne contre celui qui est sensé être guidé.

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. Aussi poser l'apport de la psychanalyse en terme d'éthique, revient à considérer cet apport sous l'angle d'un questionnement, d'une ouverture pour ceux qui se coltinent à l'incertitude et ne le supportent pas toujours, et pas seulement en terme de savoir sur l'enfant. 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.

Les historiens du vingt et unième siècle analyseront cependant, avec plus d'arguments qu'aujourd'hui, la manière dont la psychanalyse a influencé, en particulier, les domaines de l'éducation et de l'enseignement. Et pour sûr, on pourra lire à la fois des conséquences bénéfiques, mais également des conséquences contradictoires, voir problématiques. C'est ce qu'il faut que nous abordions dès aujourd'hui. En tout cas voilà une part de mes préoccupations. La psychanalyse aurait aussi à réfléchir sur les effets sociaux de certaines de ses positions. Son apport a pu avoir des ces conséquences nocives, à cause d'une application irréfléchie mais aussi d'effets non escomptés. Il y a eu des dérives. Quelle responsabilité pour une position psychanalytique ? Elle est à la fois impliquée et capable également de traiter les interprétations sociales faites de certaines de ses positions. La psychanalyse ne fait plus entame sur des phénomènes qui se sont développés indépendamment d'elle, comme à l'époque de Freud. Elle est à la fois cause et remédiation. Et les psychanalystes ne peuvent plus entrer dans une dénonciation unilatérale de faits qui leur seraient tout à fait extérieurs, ils ne peuvent se cantonner dans la pureté d'une position hors influence. La psychanalyse fait partie de la culture de notre époque, et donc est obligée de compter avec des effets qu'elle n'avait pas prévus. La psychanalyse, avançant Michel de Certeau, est historique de construction car sans cesse elle est avec la réalité culturelle dans une position d'altérer et d'être altérée. C'est ce qui la rend vivante, si elle accepte maintenant de faire aussi partie du problème, de quitter une position que l'on peut qualifier parfois d'orgueilleuse. C'est dans la mesure où les psychanalystes assument des retombées qui n'étaient pas celles qu'ils prévoyaient qu'ils resteront pertinents dans leur place et leurs actions sociales.

Ainsi la psychanalyse considère un enfant comme un sujet à part entière, avancée très certainement très importante. Elle rappelle sa dignité, prend en considération ses difficultés à grandir et trace l'influence positive et négative de certains gestes éducatifs; elle relève la nécessité d'une parole adressée à celui qui ne parle pas encore, souligne la transmission d'inconscient à inconscient et les phénomènes transférentiels hors la cure; elle décrète la responsabilité partielle, mais responsabilité tout de même, des adultes dans la transmission des névroses. Ce faisant, elle attire l'attention sur la destructivité à l'oeuvre dans les relations humaines, les difficultés de l'altérité et l'implication des adultes. Elle ne cesse de dénoncer les violences faites aux enfants, la pédagogie noire. En son nom on réclame une lucidité des actes quotidiens d'éducation. Si elle ne se veut pas une *Weltanschung*, elle véhicule cependant chez ceux qui s'y réfèrent, des valeurs et une certaine conception du sujet; elle accentue pour certains l'importance des relations duelles au point de faire croire à un enseignant que l'idéal est la relation thérapeutique. Et se développent alors chez quelques-uns un respect de l'autre, une crainte de lui faire mal, une culpabilité par rapport au " bon et mauvais geste ", une inquiétude de ne pas savoir. On peut voir poindre un risque de paralysie de l'action, par peur de " faire faux " par exemple.

Nous avons d'autre part, dans le courant de notre vingtième siècle, compris - la psychanalyse en a été la principale instigatrice - 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.

D'un côté un sujet peut se trouver chargé 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 chargé 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.

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 nouvelles. 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 victime.

Vous voyez, il y a un travail incontournable des psychanalystes sur la construction moderne de la subjectivité, et un travail des professionnels pour chercher à comprendre, à entendre ce qui se passe entre eux et les élèves pour que ne se dé fasse pas cette nécessaire transmission des savoirs construits par les sciences et aussi des savoirs liés à notre humanité - je et l'autre.

4) *Se centrer soit sur l'enfant, soit sur le savoir, n'est-ce pas de votre point de vue esquisser tout ce qui fait problème dans le "lien éducatif" ?*

Si la psychanalyse peut apporter quelque chose, c'est justement de nous rendre attentifs aux fausses dichotomies. Ce n'est pas l'un ou l'autre, mais l'un et l'autre. Ce n'est pas la relation contre l'intelligence, mais l'une et l'autre... Sinon on oscille d'un extrême à l'autre, et les périodes s'alternent où l'une triomphe de l'autre, et vice versa. Ce n'est pas la relation qui doit gagner sur la transmission, l'enfant qui doit être au centre, mais une synergie où les contraires se maintiennent dans leur tension.

Je m'inquiète aussi de la manière des conséquences de nos savoirs sur l'humain. 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 saura

davantage. Bien des professionnels se dévalorisent dans leur quotidien 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 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 souligne. 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 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.