

UN MÉTIER DE L'HUMAIN : UNE AFFAIRE DE PERSONNE ET DE RELATION AVEC SES ENJEUX, SES EXIGENCES, SES PEURS, SES POUVOIRS

Texte¹ communiqué par

Mireille CIFALI

Psychanalyste

Professeur à la faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève

NANTES

Novembre 1993

Comment jugeons nous les enfants ? Comment les assignons-nous ? Comment leur mettons-nous des adjectifs ? Au point de leur créer un destin parce qu'on leur ôte tout avenir. Un enfant qui est ainsi a de bonnes motivations d'être ainsi, il a raison de l'être pour des motifs qui nous échappent. Mais certaines rencontres, certains gestes lui permettent de dépasser l'état dans lequel il était cristallisé.

L'un des outils de l'enseignant est de ne jamais baisser les bras, c'est **de faire confiance** et surtout, **de prendre distance si l'enfant ne se transforme pas**. Ce n'est pas qu'il vous résiste, qu'il vous refuse une transformation, mais qu'il a des choses qui en lui, sont angoissantes. Il est parfois moins angoissant d'être dans le symptôme que de se risquer dans la normalité.

Cela signifie que nous devons toujours oeuvrer et la somme de nos erreurs, là où notre geste est tombé à plat, va faire qu'un jour, le geste totalement bête qui fait que je l'envoie faire une course par exemple, va transformer quelque chose. Nous avons la responsabilité de créer ce milieu structurant.

Cela signifie quoi pour moi ? Cela signifie que nous sommes pour quelque chose dans l'acte d'enseigner, d'éduquer. Dans le rapport à l'autre, il n'y a pas seulement qui est devant soi mais aussi l'enfant que l'on a été, et nous dialoguons avec l'enfant devant soi à travers l'enfant que nous avons été.

C'est dans un rapport éminemment transférentiel, projectif, que l'on fait revivre à l'enfant des choses que l'on a vécues. Nous sommes placés dans une subjectivité incontournable. Notre histoire se répète. Il y a une rencontre psychique que même le groupe n'arrive pas à atténuer. Il y a toujours un enfant qui va vous convoquer à un endroit de votre psychisme et qui va vous faire « sauter ». Ce qui est pour moi extrêmement enrichissant dans le métier d'enseignant justement, c'est que vous ne pouvez jamais être tranquille, que vous avez toujours à travailler. Il y a toujours un enfant qui va convoquer chez vous ce que vous aviez cru pouvoir mettre sous le boisseau.

De nombreux ouvrages de psychanalystes allemands et autrichiens dans les années 30, ont montré cette tension qui fait que quelqu'un choisit d'enseigner pour réparer sa propre enfance et se retrouve à faire payer la même chose aux enfants. Le vœu de réparer nous pousse à des répétitions. Je peux être sadique en voulant les aimer.

¹ : Extrait d'une conférence de Mireille CIFALI lors du Salon National des Apprentissages ICEM-Pédagogie Freinet de Nantes – 1993
Publié dans le Nouvel EDUCATEUR n°172 – Octobre 2005.

C'est cela qui est contradictoire dans le métier d'enseignant. On doit apprendre le savoir. C'est l'antithétique de la relation. Dans le savoir, vous pouvez maîtriser, il y a quelque chose de rassurant, vous pouvez connaître votre ignorance, vous pouvez apprendre. Dans la relation par contre, vous êtes mis à nu, vous êtes convoqué à quelque chose, ce sont les sentiments, l'irrationnel, votre histoire, là où vous vous aveuglez le plus, là où vous vous repérez le moins....

C'est pour cela que certains, dans ce débat cyclique entre relation et savoir, se réfugient dans le savoir et gommant la relation. Et ceux qui sont dans la relation gommant le savoir. Or, dans notre métier il faut maintenir les deux. Les enseignants du primaire sont dans une position psychique différente de celle des enseignants du secondaire.

Les enseignants du secondaire, qui ont fait montre de savoir, ont passé une licence, ont choisi un objet d'enseignement, l'ont souvent fait pour des questions psychiques, pour fuir la relation et eux-mêmes. Ils se retrouvent devant une classe, bardés de diplômes, avec une connaissance de l'objet - ce qui est très bien - mais ils se heurtent à la relation. Il est vrai que l'on peut gommer la relation et se mettre dans le savoir, jusqu'au moment où on est balayé.

Les enfants, aujourd'hui, nous convoquent sur les deux registres et nous devons être des savants sans pour autant éviter la relation. Cela signifie que j'accepte de m'interroger, j'accepte ma part de destructivité, mon sadisme, mon histoire, j'accepte que tout cela passe dans la relation.

Lorsque vous écoutez les enfants, de quel maître se souviennent-ils le plus ? Celui qui leur apportait le savoir et les connaissances et dans le même temps, les respectait. Dans les dynamismes du savoir, il y a « j'apprends, parce que j'aime le maître » ; nous avons tous, tout d'un coup, découvert un champ de savoir que l'on n'appréciait pas parce que quelqu'un devenait une surface identificatoire me permettant de découvrir une matière à travers ce qu'il était.

Et si nous n'avons pas joué de notre séduction, nous ne devons pas non plus négliger ce que nous sommes. Nous avons à comprendre ce que nous actualisons, et c'est cela le plus difficile. Se dire « Nous y sommes pour quelque chose » comme les parents y sont pour quelque chose dans les difficultés de l'enfance.

Il ne faut pas culpabiliser : c'est simplement inéluctable. Les psychanalystes disent : « si l'adulte se confronte à ses problèmes, à son propre refoulé, il délivrera les autres d'une part de son histoire. » Lorsqu'on dit aux parents qu'il est important de prendre soin d'eux, qu'ils découvrent ce qui les animent, ce n'est pas au nom d'une culpabilité, c'est au nom d'un nécessaire repérage des adultes pour eux-mêmes.

Lorsqu'on accepte nos haines, qu'un enfant nous agace au point d'avoir envie de le passer par la fenêtre, lorsqu'on accepte nos destructivités et qu'on arrive à les nommer, cela devient moins destructeur et l'enfant se déplace.

Lorsqu'on arrive à nommer, à dire - c'est tout le travail du Balint et des groupes Balint de supervision - l'adulte a la responsabilité non pas de transformer l'autre, mais de se transformer en premier. Or, actuellement, on veut toujours que l'autre change, mais nous C'est l'autre qui a tort, qui est responsable.

Lorsqu'on est professionnel, on a la nécessité d'entendre, non pas de manière coupable, ni tous les jours, lorsqu'on est pris dans une relation destructive, ce qui se passe en nous. Et lorsqu'on a pesé cela, on constate que l'autre se déplace.

Pour moi, cette part suggestive est une part qu'il faut travailler et - notamment dans les groupes Balint - on s'aperçoit de la souffrance des professionnels qui sont laissés dans la solitude de leurs sentiments. Lorsqu'ils arrivent à nommer en présence d'autres personnes, ils s'aperçoivent qu'ils ne sont pas seuls à éprouver ces sentiments, ce qui dédramatise la situation. Lorsqu'on dédramatise, cela allège la situation. Parler, nommer, nous permet souvent de nous déplacer.

Dans le milieu enseignant, on cache ses difficultés, on ne peut les nommer et fatalement, à un moment donné, cela « craque ». C'est un métier psychiquement si lourd que si des précautions ne sont pas prises, on en payera un prix psychique extrêmement lourd. Pour nous qui sommes barricadés dans la représentation du bon élève et du bon enseignant, c'est un pas qui est difficile.

Le métier d'enseignant, pour moi, doit avoir une éthique de responsabilité, de fiabilité, de parole... C'est pourquoi l'enseignant doit s'entendre parler, et sans être coupable de ses sentiments, ceux-ci doivent être travaillés.

Sinon, nous rentrons dans des rapports de force, de punition, de sadisme, de destructivité et nous hypothéquons l'avenir de certains enfants, parce que nous nous défendons. L'école devient un lieu de survie, c'est là qu'il faut s'arrêter et nommer les choses. Voilà notre responsabilité qui est de l'écoute et de la parole. Vous me direz : *« mais comment se former à cela ? Comment former pour écouter l'autre dans sa différence, pour ne pas céder à mon sadisme ? Comment former pour pouvoir donner du sens à ce qu'il vit et ce que je vis ? Comment former pour contenir l'angoisse, de là où il est, pour le mettre au projet ? »*

Ceux qui doivent se former en premier, à mon sens, sont les formateurs. Je crois qu'ils doivent quitter leur logique de territoire, certains viennent du terrain, d'autres de l'université.

Il faut que tous s'interrogent de leurs rapports au savoir, de leur logique de territoire, de leurs rapports à la vérité et qu'ils aient une pensée propre et non répétitive. Pour la formation des enseignants, y a-t-il une démarche qui permette de nommer cet entour du métier, qui fait le métier ? Je crois que d'autres métiers peuvent nous aider, c'est ce que j'appelle la démarche clinique.

La clinique, cela signifie textuellement « apprendre au lit du malade ». Un enseignant est toujours devant une situation singulière, complexe, il est impliqué et doit produire du savoir, c'est à dire de la compréhension, du sens par rapport à ce qui se passe. C'est la définition des situations de métiers.

La science, ce n'est pas du tout cela. Elle produit de la connaissance, de la généralité, des lois dans l'expérimental. C'est pour cela qu'il existe une tension entre une certaine conception de la science et une certaine conception de comment on construit des connaissances dans l'action. Lorsque vous êtes dans l'action, vous ne pouvez pas penser à Freud, Piaget, etc. Vous réagissez selon l'intuition et autres,...

C'est bien l'intuition, mais il y a tout un travail et on est dans une logique de compréhension et non pas d'explication. Il y a là aussi une tension : les sciences expliquent et nous, nous avons besoin de compréhension. La démarche clinique qui est une approche de la recherche que beaucoup de sciences humaines utilisent actuellement (la sociologie, l'ethnographie, l'histoire, la psychologie...), cette manière de se rapporter à l'autre et de produire du savoir qui est de produire du sens sur des situations singulières. C'est toute la réflexion du « comment on comprend une situation » dans les stages, comment on la nomme, comment on décide, c'est toute l'écologie de l'action.

Quelles sont nos stratégies ? Les sciences humaines sont des outils et le rapport entre clinique et sciences humaines est que ces dernières nous permettent de sortir de certains préjugés, ce qui ne suffit pas pour agir. C'est ce que Morin essaie de mettre en place : une écologie de l'action, une écologie de penser les choses qui nous viennent.

La démarche clinique peut être constituée des études de cas, la monographie de la Pédagogie institutionnelle, des récits des journaux mais qui partent de situations vivantes et en construisent une connaissance. Il n'y a pas, dans la démarche clinique, d'opposition entre connaissance et action, mais dans l'action, l'intervention, la militance, on peut produire du savoir.

Mon travail consiste à voir si l'on peut faire de la pédagogie clinique. Je n'invente pas ce terme ; c'était les hypnotiseurs - vous savez que l'hypnose a été utilisée au siècle dernier pour faire grandir les enfants « en sagesse » - qui utilisaient ce terme. Pour que des praticiens produisent du savoir - plus dans la clinique que l'expérimental, même si ce dernier a sa place - ils devront retrouver un savoir de l'expérience, de la littérature, la pratique s'écrit par le récit.

Ce ne sont pas seulement les historiens qui font des récits mais aussi les pédagogues. La question de la monographie est une manière de transmettre votre savoir au lieu de le laisser perdre et qu'il soit dit par d'autres. J'appelle tout cela « la dignité de nos actes ». Le métier d'enseignant est truffé de contradictions mais nous pouvons jouer sur elles, nous pouvons faire balancer les choses et les autres, d'une chose à l'autre, non pas en niant les difficultés mais en se donnant les moyens de construire les outils pour forger autre chose.

L'omniprésence de l'angoisse... Les enseignants taisent sa présence entre les murs de l'école ou d'une institution. L'angoisse des autres, celle d'un enfant ou de telle ou telle mère, n'est pas ignorée ; on la dit trop lourde. Quand à la leur, tout concourt à ce qu'ils s'efforcent de ne point la laisser paraître. Lorsqu'on les interroge, lorsqu'ils osent avouer leurs angoisses, c'est à mon tour de m'effrayer de la somme d'angoisses qui se détachent. Tout ou presque est source d'angoisse dans ce métier : *« les élèves, le groupe, l'institution, les parents, le plan d'études, la relation, les compétences personnelles, l'immaturité toujours surgissante, la perte d'identité, la peur du collègue, la vie, la mort, la maladie et les suicides ; l'autorité et la discipline, l'autre qui me bouffe ou celui qui me nargue, ma solitude, la responsabilité de mon action, les attaques, les jugements, l'impuissance et l'échec, mes incertitudes, le rejet, l'inconnu, sa violence et la mienne, ce qui n'a pas pu être prévu, là où ça déborde, ma vulnérabilité, l'impression d'être exposé, mon inadéquation, mon impossibilité de réaliser l'image idéale de bon pédagogue, les attentes des autres, mes doutes, la rentrée, les épreuves, l'inspection et lui que je ne comprends pas, son échec, le temps qui manque, le trou dans les connaissances, sa révolte possible, ma faiblesse démasquée, ce que l'on veut de moi et que je ne peux donner ... »*²

Je terminerai avec une citation de Dolto qui dit ceci : *« l'avenir humain se situe au-delà des discordes actuelles entre groupe sociaux et entre styles de civilisations. Les individus sexués - hommes, femmes - devenus conscients de leur commune solidarité dans l'épreuve de la vie mortelle, détiennent ensemble la définition de leur destinée inconnue »*.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>

² : CIFALI M., Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique, Paris, PUF, 1994