

ENTRETIEN

AVEC MIREILLE CIFALI*

RÉALISÉ PAR FRANÇOIS JACQUET-FRANCILLON**

François Jacquet-Francillon – *Que peut-on dire actuellement de l'identité des enseignants ? Que faut-il penser du discours d'inquiétude ou de déploration qui a cours en ce domaine ?*

Mireille Cifali – Il faut savoir qu'on s'est mis à parler d'identité très récemment. Avant, on parlait de fonctions, de statuts et de rôles. Dans la plupart des professions, on avait une « partition » qu'il fallait appliquer, et il n'y avait pas tellement de contestation ni sur cette partition ni sur la manière de l'appliquer. Le « prescrit », comme le dénomme l'ergonomie était bien cadré ; il n'y avait pas ou peu de doutes sur les règles du jeu. C'est au moment où il y a eu une fragilisation des rôles, une incertitude sur la partition, qu'apparaît le concept d'identité. C'est donc une création nouvelle. Les psychosociologues, qui travaillent les images de soi professionnelles, les besoins identitaires, etc., signalent en effet une fragilisation du « qui suis-je ? » dans toutes les professions de l'humain. D'où vient alors cette fragilité ? Évidemment, d'une évolution des conditions sociales, des mentalités, et de l'institution École. Celle-ci est une des dernières institutions de socialisation, et elle est frappée de plein fouet par une évolution, qui vient de loin, comme le signale Marcel Gauchet, et qui se traduit par une désinstitutionnalisation de la famille, une individualisation de l'éducation, avec moins de limites et l'absence de figures d'autorité. À l'école primaire ou maternelle, les enfants n'ont donc plus les structures psychiques que les enseignants connaissaient. Certains enfants ne savent pas où ils sont, sont dans le passage à l'acte : ce sont les « enfants bolides » dont parle Francis Imbert, qui ne tiennent pas en place, qui n'existent pas comme sujet. Les enseignants qui ont été formés à un métier où la transmission du savoir était primordiale se retrouvent aujourd'hui face à ces difficultés de comportement, ce qui créent en retour du désarroi et de l'impuissance. Comme les enseignants sont maintenant confrontés à une difficulté de transmettre le savoir, ils éprouvent forcément une remise en cause de leur capacité.

69

* - Mireille Cifali, psychanalyste, professeur à l'Université de Genève.

** - François Jacquet-Francillon, Université Lille III.

Ceux qui étaient le plus identifiés à cette transmission, professeurs du secondaire et du supérieur, pour lesquels le métier est avant tout d'instruction et pas d'éducation, souffrent davantage d'être confrontés à la réalité des violences actives et passives, des passages à l'acte, du refus de l'autorité, de l'absentéisme. Florence Giust-Desprairies parlent de cette identité enseignante qui s'est structurée sur un aspect seulement de la réalité. Or maintenant, certains enseignants sont rattrapés par la partie déniée, celle qui était dans l'ombre et qu'on ne voulait pas aborder.

Une autre difficulté tient au fait que dans toute profession nous avons besoin de reconnaissance, de réassurance, de sécurité. Certains enseignants, de par la lourdeur des problèmes qu'ils rencontrent, ont l'impression de n'être pas reconnus dans leur travail. À l'opposé des images glorieuses de l'enseignant détenteur du savoir, ils ont perdu une reconnaissance sociale et institutionnelle, ce qui n'est pas sans effet sur leur identité personnelle. Nous savons aussi que dans ce métier, l'identité professionnelle et privée est intriquée car on ne peut pas vraiment exercer ce métier comme une fonction extérieure, il demande un engagement personnel, de l'implication ; donc une fragilisation de soi lorsqu'on éprouve des difficultés de travail.

La fragilité identitaire vient aussi d'un discours, que je désapprouve, qui met en cause les enseignants et les accuse. On augmente ainsi leurs résistances en ne prenant pas en compte la difficulté devant laquelle ils sont, face à ceux qui leur échappent, mettent en échec leurs intentions, et les confrontent trop souvent à l'impuissance. On renforce leur défense des acquis ; on voit alors se tenir des discours parfois même guerriers, et face aux adolescents, aux élèves, s'actualiser le rejet, le mépris, avec une grave coupure face à eux qui devraient être les partenaires du métier.

70

F. J.-F. – *Vous venez de procéder à un ensemble de constats d'où semble se dégager une caractéristique de la période actuelle. Or à vous lire, on a l'impression que la fonction enseignante est de toutes façons, et presque invariablement si l'on peut dire, affrontée à ce genre de difficulté. Comment articulez-vous les ratés inhérents au lien éducatif et les éléments de contexte et d'évolution que vous avez dégagés ?*

M. C. – La psychanalyse n'a pas beaucoup travaillé le concept d'identité parce qu'elle le tient pour un concept du « moi » et qu'elle travaille au niveau de l'inconscient. Mais je ne serai pas tout à fait d'accord avec vous. Tout sujet, actuellement, est dans une fragilité identitaire plus grande que lorsqu'il se trouvait dans une société où les rôles et fonctions étaient dévolus et dans laquelle il y avait des idéaux, une morale et des préceptes à propos desquels on ne pouvait pas dévier. Actuellement, c'est un lieu commun que d'affirmer que les grands discours se sont évanouis ; il y a également l'influence d'une idéologie, notamment impulsée par la psychanalyse, qui valorise la quête de soi, de réalisation de soi, la vocation de soi ; et l'émergence d'un sujet qui a des droits mais a oublié ses devoirs. Nous croyons pouvoir nous déterminer, ce qui est d'ailleurs une illusion ; l'extérieur ne nous donnant plus de cadre visible ni souvent d'avenir, alors le « qui suis-je ? » est plus douloureux. Pour les adolescents, cette crise d'identité est grave parce que c'est comme si l'extérieur ne leur

donnait plus les repères leur permettant de trouver leur place. Dans les professions, c'est la même chose : il y a du mouvant, des flottements, on ne peut plus appliquer les règles que l'on connaissait, les théories ne donnent pas une capacité d'agir dans telle ou telle circonstance. On voit donc émerger la nécessité, non plus de rechercher une identité mais d'avoir de multiples appartenances, avec lesquelles il nous faut assumer des contradictions, trouver nos propres idéaux. Certes, cette fragilité, elle est de tout temps dans le sens où nous sommes toujours tarabustés par les retours de l'inconscient, par les répétitions, par l'effcience de notre histoire, et que l'extérieur peut nous fragiliser dans ce qu'il nous donne à vivre en termes d'événements, de surprises, de passage d'un âge à un autre. Mais je dirai qu'actuellement, toutes les professions éprouvent lourdement cette fragilité, à laquelle s'ajoute le fait que le rapport au travail change, et que les acquis semblent n'en être plus ; on est en train de faire le deuil d'un progrès auquel nous avons tout de même cru, qui nous laissait espérer un mieux, alors qu'on s'aperçoit pouvoir fort bien aller vers des récessions. Donc tout ce contexte-là crée une souffrance psychique, une souffrance identitaire, avec l'apparition de phénomènes de « haine identitaire » comme les nomme Daniel Sibony, c'est-à-dire de rejet de l'autre, d'exacerbation d'un discours qui cherche des boucs émissaires. C'est un moment clef, que je ne trouve pas négatif ; mais soit on ira vers quelque chose de plus fermé, soit on ira vers ce qu'on peut appeler des identités multiples, des identités ouvertes, avec une plus grande autonomie d'action et de pensée, avec une identité fragile parce que nous sommes sans cesse à la recherche, mais qui nous rend responsables de nos actes, nous garantit une certaine liberté, où nous pouvons penser sans avoir besoin d'un autre à côté de nous, mais en pouvant dialoguer avec lui dans sa différence. Pour la profession d'enseignant, ce serait à la fois être sur cette mission de transmission de savoir, mais aussi intégrer dans son acte sa mission d'éducation, sa mission de socialisation, ce que font déjà beaucoup d'enseignants.

F. J.-F. – Je comprends tout à fait votre réponse. Toutefois, il me semble qu'on pourrait relativiser les choses en prenant en compte deux caractéristiques. La première, c'est la différence entre les professions du primaire et celles du secondaire, différence qui est très forte en France. Et ce que vous évoquez me paraît plutôt concerner le secondaire et sa confrontation aux phénomènes de « massification », comme on dit aujourd'hui, dont un des effets c'est de mettre les enseignants en présence d'un public pour lequel l'école secondaire n'a pas été créée. La seconde caractéristique, c'est qu'on a affaire à une profession féminisée, et, par définition, les femmes surgissent dans ce métier avec une autre orientation identitaire – pour reprendre ce terme –, puisque leur choix professionnel compose la sphère privée avec la sphère professionnelle. Les femmes ne se conforment plus entièrement au schéma classique des enseignants : on pourrait dire qu'elles ont intérêt à bouleverser le jeu identitaire parce qu'elles exercent leur métier dans une optique large, qui n'est pas strictement professionnelle, qui est « ouverte », et qui leur permet de faire fonctionner leur vie sur l'articulation du privé, ou du familial, et du professionnel. Cela dit, que faites-vous, avec ces constats, vous en tant que professionnelle de la clinique psychanalytique ?

M. C. – J'ai eu, il y a bientôt vingt ans, cette intuition (que je pensais être originale et qui n'était que la reprise d'une filiation historique), que pour exercer le métier d'enseignant, il y avait cette part dont traite la psychanalyse et qui devait être prise en compte. Je dis bien que, pour exercer le métier d'enseignant, pour permettre la transmission du savoir, pour côtoyer les enfants et leurs difficultés dans le rapport à l'apprendre, il y avait des apports de la psychanalyse grâce auxquels les enseignants pouvaient non pas transformer leur métier en un métier de thérapeute, mais le penser dans toutes ses dimensions. La double dimension d'instruction et d'éducation a toujours été une revendication que j'ai eue, en essayant de restituer aux enseignants la part qui leur revient dans les gestes professionnels. J'interroge l'enseignant en tant que « je », c'est-à-dire un « je » exerçant une fonction, mais qui l'exerce d'une certaine manière de par sa propre histoire. Je suis donc une de celles qui tombent sous la critique de certains philosophes qui avancent qu'avoir centré le métier sur la personne de l'enseignant ainsi que sur celle de l'élève, c'est-à-dire avoir aussi reconnu dans l'élève un sujet, avec un nom, une histoire inconsciente, un certain rapport au savoir, avec un rapport transférentiel à l'école et à l'enseignant, avoir révélé ça et dit qu'il fallait s'en préoccuper, ne pas les laisser dans l'ombre, aurait abouti à brader les fonctions intellectuelles. D'après cette critique, toute la crise de l'enseignement viendrait de ce qu'on ne s'en serait pas tenu aux fonctions intellectuelles et rationnelles qui doivent être celles de l'école. Je peux bien sûr entendre cette critique ; elle me fait réfléchir. Mais je dirai qu'il est impossible de savoir si nous en sommes là, à cette fragilisation de la profession d'enseignant, à cause du type de discours qui est le mien, ou bien à cause d'une évolution inéluctable. Mais malgré tout je crois encore que l'orientation que je poursuis – qui prend en compte non seulement la fonction mais aussi l'identité de l'acteur professionnel, de même que l'identité de l'élève en tant que sujet -, peut nous permettre justement de dépasser cette crise ambiante pour aller vers quelque chose qui intègre toutes les composantes de l'acte enseignant, à la fois les composantes sociales, les composantes rationnelles et du savoir, et aussi les composantes individuelles psychiques inconscientes. Si on intègre toutes ces composantes, on trouvera les manières de travailler et de rencontrer l'autre, d'éviter qu'il y ait une cassure entre les générations qui viennent et celles qui doivent les enseigner. Ma contribution au débat identitaire consiste ainsi à nommer toutes les souffrances psychiques liées à la difficulté d'être, dans les conditions sociales où nous sommes, et à donner des outils pour accepter l'incertitude, la difficulté de rencontrer des autres qui ne sont pas comme nous, donc pour travailler l'altérité, ce qui me semble extrêmement important dans ces professions. Si ma contribution a surpsychologisé le débat, ce qui est une dérive, et ça il faut l'entendre, elle peut néanmoins permettre qu'on n'entre pas dans des discours fermés ou dans des affrontements où il n'y a pas de solutions sauf que l'un ou l'autre « meure » ou soit éjecté.

F. J.-F. – *Vous montrez de toutes façons dans votre livre sur Le lien éducatif que l'élève n'est pas face au savoir, que ce n'est pas un tel face à face qui est le mécanisme de l'apprentissage. Est-ce que cependant vous ne seriez pas sensible à l'objection selon*

laquelle la prise en compte des phénomènes d'éducation à côté des phénomènes d'instruction est une manière de continuité avec un style religieux, c'est-à-dire quelque chose qui confronte l'élève non pas seulement avec le savoir, avec la construction du savoir, avec une identification au savoir, mais aussi avec une visée de vérité ?

M. C. – Je n'avais jamais entendu ça.

F. J.-F. – *Pour être clair : si on prend Milner, qui représente le geste inaugural de cette critique, la charge contre les pédagogues et le courant éducationnel recouvre sans doute chez lui une critique du courant catholique et la crainte que l'école soit rebranchée sur des enjeux qui ne sont pas ceux du savoir stricto sensu (et de la République), mais les enjeux d'une formation spirituelle, qui vise la personne et qui utilise l'influence d'une personne sur une autre au nom d'un contenu de vérité même s'il ne s'agit pas d'une vérité dogmatique.*

M. C. – Là on est sur un problème épineux qui est celui de notre rapport au savoir et des finalités d'une construction de l'identité à travers le savoir. La critique actuelle des sciences, de leur puissance, de leur capacité de bouleverser les fondamentum humains, vise précisément le fait que la formation scientifique est déconnectée des problèmes éthiques et des problèmes de spiritualité. Et pour moi la revendication d'un rapport au savoir qui serait simplement d'intelligence fait l'impasse sur toute la découverte freudienne, à savoir que l'homme n'est pas qu'intelligence, mais qu'il est passion, l'homme est affect, et son rapport au savoir passe aussi à travers ses passions. L'école ne doit-elle pas, comme la psychanalyse, désaffecter certaines passions humaines qui peuvent être des passions meurtrières ? Certainement, mais de toutes manières elles doivent être non pas niées mais traitées. Il y a des intelligences qui sont des intelligences obsessionnelles, destructrices, qui ne considèrent leurs objets que comme des objets d'expérimentation, sans en restituer leur dimension du vie. Disons que ça ne me dérange pas qu'on me dise que je suis du côté d'une place donnée à une spiritualité, d'une place laissée au pouvoir d'influence ; je n'ai pas envie de retirer à un enseignant son pouvoir d'influence, même si j'en sais aussi les dérives : c'est essentiel, le rapport au savoir passe par cette influence, par cette identification, et on s'aperçoit que les pôles identificatoires, peur des élèves, ce sont bien des enseignants qui ont une passion de savoir, une passion dans la recherche du savoir, mais aussi une grande humanité, c'est-à-dire une stature de personnalité qui fait qu'ils peuvent dialoguer, que l'autre pour eux n'est pas un ennemi, qu'ils ne sont pas dans l'humiliation, dans le rejet ou le sadisme. Je pense que d'un côté et de l'autre il y a des dérives ; ce qu'il faut entendre maintenant, à la fois de mon côté et du côté des milneriens ou de certains philosophes, c'est qu'une position stricte est de toutes façons porteuse de destructivité – autant la mienne que la leur. Et qu'est-ce que nous faisons avec ça ?

F. J.-F. – Vous insistez, dans plusieurs de vos textes, et notamment dans le dernier qui traite de l'« accompagnement », sur la capacité que donnerait le savoir et la clinique psychanalytique de se prémunir contre un courant destructeur de la relation et en général contre une destructivité qui fait partie des communautés humaines. De ce point de vue, vous militez pour une éthique qui serait prescriptrice de limites plutôt qu'inspiratrice de nouvelles finalités et de nouvelles valeurs. Ce serait une intervention en quelque sorte prophylactique, ou disons : davantage prophylactique et de contrôle ?

M. C. – En ce moment, je m'interroge beaucoup sur les dérives possibles de chaque position. La psychanalyse, en envahissant le champ social, crée aussi des difficultés et des dérives notoires. On a affaire par ailleurs à un recul de l'intériorité, comme le montrent certains chercheurs tel que Hugues Lagrange, c'est-à-dire à une personnalité qui tire sa valeur d'une reconnaissance extérieure. Nous avons à prendre en compte ce que nous avons créé, pour aller toucher ce qui est le plus difficile à déterminer : la dignité humaine, ou « l'humain dans l'humain » ? Et c'est vrai que le rapport à la loi, à l'interdit, apparaît fondamental dans la tradition psychanalytique, comme dans la tradition philosophique, comme maintenant dans les débats éthiques ; qu'on a à comprendre avec les enfants ce qu'est une loi, comment on est responsable de nos actes, comment avoir des limites permet de créer des échanges. Je pense ici au travail fondamental de Francis Imbert et de GRPI (Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle) dans certaines classes maternelles, qui montrent par leurs récits publiés les conditions de paroles qui permettent à un enfant d'exister, et d'être « un parmi d'autres », de se confronter à la loi. Actuellement, nous fabriquons des êtres autosuffisants et qui ne supportent plus d'être « un parmi d'autres », qui ne supportent plus l'autre, ce qui est un grand danger.

74

F. J.-F. – Vous avez répondu à ma question sur le terrain de la socialisation des enfants. C'est en effet un des acquis de la psychanalyse, assez connu des éducateurs, que l'interdit a valeur d'humanisation et de socialisation. Mais il me semblait que dans vos textes vous faites allusion à une interdiction éthique, d'ordre éthique, que les enseignants eux-mêmes devraient pouvoir se représenter et se donner. Il me semble que vous avez des arguments qui établissent le savoir de l'interdit comme pouvant peut-être prendre place dans un code, une déontologie des enseignants. Est-ce que j'ai raison de vous lire comme ça ?

M. C. – Pas tout à fait. Je ne sais pas très bien pourquoi je glisse maintenant vers les questions éthiques, sauf que je m'aperçois en travaillant avec les professionnels, enseignants ou autres, qu'ils sont mis de plus en plus devant des indécidables. C'est-à-dire que, face à une action, face à une décision à prendre, face à une parole à donner ou à taire, ils sont dans l'incertitude : « Qu'est-ce que je fais, j'interviens ou je n'interviens pas, je parle ou je me tais, j'interdis ou je n'interdis pas ? » Ne pas avoir de réponse sûre, de réponse unique, les met face à des dilemmes qu'on peut appeler des dilemmes éthiques, où il y a des confrontations entre des tendances ou

des options différentes et parfois contraires qui les laissent dans le désarroi – pour ceux qui se posent ces questions, car d'autres ne se les posent pas et ils font juste parce que c'est pour eux nécessaire de croire qu'ils font juste. Mais pour ceux qui doutent, on peut arriver à une paralysie de l'action et de la décision, à une lourdeur difficile à supporter sans prendre la tangente.

Je pense ici aux théories de l'action, aux théories du « praticien réfléchi », à la démarche clinique qui vise à construire des connaissances à même l'action ; et je pense à une visée éthique, où on travaille aussi dans la singularité de l'action. Alors il me semble qu'on en est là, en ce point où se dessine une autre image de l'enseignant, qui est celui qui prend des décisions, qui a cette liberté d'agir et qui revisite certaines règles fondamentales du vivre ensemble, le rapport à la parole, le rapport à la transgression, et qui se demande comment on peut intégrer certains jeunes dans une humanité où il y a à tenir compte de l'autre. Le débat éthique peut devenir un débat à la mode, et être encore le masque de toutes les moralisations à bon marché, il faut donc être attentif ; l'éthique pointe notre souci de l'autre, elle nous confronte à sa façon au « qu'est-ce que vivre avec l'autre ? », elle nous convoque à son tour à travailler sur des situations individuelles pour comprendre effectivement comment on peut résoudre des problèmes qui nous mettent sous tension, qui nous écartèlent entre des contraires.

F. J.-F. – *Vous vous rangez à une conception de l'éthique qui est celle, notamment, de Ricoeur ; pour vous, l'éthique est un mode de décision en situation. Un problème éthique c'est un problème qui a trait à la singularité d'une situation dans laquelle il faut décider.*

M. C. – *Oui, il s'agit d'abord d'un courant auquel se rattache l'épistémologie de la psychanalyse : créer de la connaissance à partir de situations singulières, pour avoir non pas un geste juste, mais des gestes, en avoir conscience, et pouvoir travailler les conséquences qui en découleront. Je travaille cette intelligence en situation, sagesse pratique, intelligence pratique, où s'allient intuition et mobilisation de nos connaissances. Une visée éthique travaille dans la même direction : qu'est-ce qui peut nous guider dans des situations où la seule issue est souvent un moindre mal, dans une décision qui sera portée par quelqu'un. Cela me semble une piste intéressante et qui nous sortirait des généralités c'est-à-dire des discours qui touchent du vrai dans leur généralité mais qui sont incapables de donner des repères dans une situation particulière. J'aimerais qu'on quitte le débat général pour travailler ensemble sur des situations singulières, car de telles situations demandent d'être soumises à discussion, peut-être découvrirons-nous que nous pouvons nous parler au lieu de camper sur des positions qui semblent à ce point antagonistes qu'elles se veulent exclusives.*

F. J.-F. – *Ceci me laisse penser que vous vous appuyez effectivement sur trois piliers : le premier c'est l'éthique, qui concerne la décision, le second c'est la clinique, qui concerne l'application d'un savoir à une singularité, et le troisième, éventuel, c'est la spiritualité qui est l'assignation d'une vérité pour le sujet. Je suis surpris, intéressé en*

tout cas par le rapprochement entre la clinique et l'éthique. Dans vos travaux plus récents, ceux de ces dernières années, vous exposez une pratique de l'écriture, une pratique du récit des pratiques professionnelles. Et j'ai cru comprendre qu'il y avait là un double enjeu : un enjeu de théorie de la pratique ou plutôt de la praxis (vous reprenez le terme à Imbert), et puis un enjeu éthique, fixer les termes ou la possibilité d'une éthique de la décision en situation. Il me semble que ces deux axes, la théorie de la pratique ou des savoirs pratiques, et l'éthique, s'articulent et tiennent bien ensemble par la référence que vous avez à la singularité de l'expérience, aux situations singulières. Est-ce que cette double orientation fixe pour vous un programme de travail et de formation pour les enseignants. L'enseignant de l'avenir doit-il en passer par là : dire sa pratique et mobiliser un discours sur sa pratique qui lui permette de décider dans des situations en apparence indécidables ?

M. C. – Chez les enseignants (et je travaille beaucoup plus avec des enseignants du primaire), on peut dire que la pratique est pour une grande part ritualisée, qu'il y a des répétitions, un certain nombre d'appauvrissements ; mais de l'autre côté il y a aussi une richesse énorme d'expérience, dans ce quotidien, dans ce qu'on peut appeler une banalité, la banalité de ces gestes tout simples mais qui font la qualité professionnelle de quelqu'un. Et sur ces gestes du quotidien, sur ces paroles, il y a peu de mémoire, vous le savez comme historien des pratiques de l'enseignement. On a des mémoires d'objets, de discours, de théoriciens, mais une mémoire sur ce quotidien du geste, de l'acte, ou de ce qu'on peut appeler l'expérience, il n'y a pas de mémoire. J'ai toujours été fascinée par cet aspect. Depuis le début de mon enseignement en 1982 j'ai beaucoup lu d'histoires. Hans Zulliger, qui a publié *La psychanalyse à l'école*, a écrit des histoires ; la pédagogie institutionnelle aussi a écrit des histoires, à travers Oury et d'autres. Et je m'apercevais de la force de connaissance qu'avaient ces histoires sur le public des professionnels. J'avais fait une enquête : au bout de cinq à six ans, j'avais demandé à un certain nombre de mes étudiants s'ils se souvenaient de mon cours et en quoi ce cours-là avait encore une quelconque validité dans leur pratique. Or la plupart se souvenaient des histoires, et disaient que, face à des situations à la fois semblables et différentes, ces histoires leur avaient permis de remobiliser ce qu'ils avaient pu comprendre à travers elles. Ensuite Michel de Certeau, qui a été mon directeur de thèse, a dans *L'invention du quotidien* de très belles pages sur la valeur de ce quotidien, et surtout sur le récit comme « écrin des pratiques ». C'est à partir de là que je me suis questionnée : « quelle est l'écriture des praticiens ? » Et cela a à voir avec l'identité car il y a toute une partie de l'identité des enseignants, non pas en tant que identité massive mais identité quotidienne, qui n'est jamais parlée et qui n'est jamais écrite. J'ai donc fait des hypothèses en partant de Michel de Certeau, en allant chez Ricoeur, et chez les linguistes (et c'est quelque chose qui me tient beaucoup à cœur), sur une écriture qui est plus une écriture littéraire, fictionnelle, qui pourrait restituer en fait une connaissance de la singularité, de l'instant, du complexe, une connaissance de l'ensemble, et qui permet justement une dédramatisation, une mise à distance, l'élaboration de ce qui s'est passé, et donc un regard et un miroir sur ces gestes qui sont si généralement déva-

lorisés. Les personnes qui s'y essaient s'aperçoivent que la mise en écriture fait effet et donne un autre statut à ce qui est la banalité quotidienne; il y a là une reconnaissance de l'importance de ces gestes, une lutte contre la dévalorisation. Mais ce n'est pas l'unique secours, et il faut se garder d'en faire un passage obligé sous peine d'effets à sens contraire.

F. J.-F. – Je vous interromps pour une précision. Vous suggérez que ce sont les acteurs des pratiques qui écrivent : cela signifie-t-il que le résultat qu'on obtient par leur écriture, on ne l'obtiendrait pas oralement, si on voulait leur demander de procéder au récit de leur pratique simplement dans une situation de questionnement ou d'enquête ?

M. C. – Il y a des différences, que je n'ai pas travaillées. On pourrait le comprendre en comparant avec l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch, centré sur l'oral et le cognitif et qui permet de saisir parfois de manière étonnante comment un geste s'est effectué à tel moment; et là il y a des choses magnifiques.

F. J.-F. – Dans ce cas là c'est un savoir qui est en quelque sorte prélevé par l'observateur ou l'enquêteur.

M. C. – Voilà. Le rapport à l'écriture c'est autre chose, c'est effectivement une reconstruction, une fiction, ce n'est pas la réalité. Y a-t-il de l'idéalisation, quelque chose de faussé? Ce n'est pas très important. Car il y a une prise de connaissance intérieure de la situation, ce qui me semble extrêmement important. Quand on utilise ces histoires dans la formation, existent des effets de mise en mouvement de la pensée qui pour moi sont assez étonnants. C'est-à-dire que, chez ceux qui entendent ces histoires, s'ils sont déjà des professionnels, ça provoque leur mémoire; on ne se reste pas à la singularité de l'histoire qui s'arrêterait à elle : il y a un effet non pas de généralisation mais une mise en lien avec des histoires semblables, avec un effet de compréhension intérieure, et la construction, finalement, d'une identité, d'une identité professionnelle. Mais cette identité n'est pas simplement attachée à des fonctions, à des règles, à une déontologie; elle tient à la singularité des actes par la richesse des décisions qui s'y prennent, par les compétences qui y sont mobilisées, par le temps qui s'y déroule.

Alors j'en suis là. L'écriture est devenue une chose à la mode. Qu'est-ce qu'on fait faire aux gens quand on leur demande d'écrire sur leur pratique? Là aussi il peut y avoir des dérives; mais en termes d'analyse des pratiques, en terme de construction d'une identité « souple », d'une identité pas fermée, d'une identité qui passe par une reconnaissance d'un même sans qu'il s'agisse du besoin d'être à tout prix le même; en quelque sorte une possibilité de créer à partir de ce qui est transmis. C'est d'ailleurs une chose contestée parce qu'on dit : « mais c'est comme la clinique, vous avez construit quelque chose dans la singularité, et ce n'est pas transférable, ce n'est pas généralisable, il n'y a aucune fiabilité au sujet de ce qui a été reconstruit par rapport à la réalité, donc aucune possibilité de critique ». Et effectivement c'est une

des limites : il est difficile de critiquer c'est-à-dire de soumettre à la discussion un récit. Alors comment peut-on le travailler ? C'est tout le mérite de Francis Imbert et du GRPI d'avoir su lier leurs monographies et un regard théorique, sans pour autant tomber dans un commentaire sur les histoires. Ceci pose un certain nombre de questions, mais là réside pour moi toute une richesse de l'identité des enseignants qui va au-delà des grandes querelles de mots.

F. J.-F. – *Quand on regarde les récits de vie publiés par les enseignants depuis 150 ans, notamment ceux du primaire, depuis les instituteurs du XIX^e siècle jusqu'aux institutrices actuelles, on constate une chose : très rarement les pratiques sont décrites, il y a une occultation qui tient peut-être, en première approche, au fait que la banalité n'a pas de statut, n'a pas de dignité pour l'écriture. Mais vous semblez suggérer que ce n'est pas seulement parce que c'est banal, et qu'il y aurait une autre dimension qui ferait obstacle à la prise en compte spontanée de cette quotidienneté des pratiques. Est-ce cette dimension-là, que vous allez peut-être nommer, qui expliquerait l'effet de surprise ou de prise de conscience auquel vous assistez dans votre pratique ?*

M. C. – Il y a en effet plusieurs résistances. Premièrement (et ça c'est aussi une position éthique), nous avons peut-être à mettre nos actes en discussion, alors que c'est le plus fragile, ce que l'on protège le plus, afin de ne rien donner à voir de ce que l'on fait. La résistance tient ici au fait qu'il y a effectivement une possibilité d'un mésusage en vue d'un jugement, d'une assignation, d'autant que nous sommes dans un milieu à l'idéologie professionnelle très jugeante. Ce qu'on reproche souvent aux récits de pratiques, c'est que ce sont des récits de réussite et non pas d'échec, qui seraient plus intéressants. Mais vous ne pouvez faire un récit d'échec que protégé. C'est ce qui se passe dans des groupes comme les groupes Balint, les groupes d'analyse des pratiques. Et ceci explique que les récits de pratiques des enseignants soient très peu souvent signés. C'est trop dangereux. Secondement, prendre la plume vous fait sortir du lot des enseignants. Dans l'idéologie professionnelle des enseignants, c'est fort, si vous vous singularisez, vous êtes mis au pilori. Vous mettre à écrire dans cette profession est encore vécu comme orgueilleux, trop dans la singularité. Il y a une injonction négative adressée à ceux qui oseraient se mettre à écrire, alors que dans d'autres professions l'écriture est une valorisation. Donc il faut toute une évolution pour que cette profession accepte de devenir scripteur. On dira qu'il y a des professionnels et des théoriciens ; que les théoriciens ont le temps d'écrire et pas les professionnels. C'est la même chose avec les médecins généralistes qui font du terrain et n'écrivent pas. Il y a pour moi un point d'interrogation. Si on tentait d'aller vers une société où chacun est responsable, où chacun a une capacité d'agir, une liberté d'agir, alors chacun doit confronter ses actes à un espace de discussion, ce qui contribue aussi à transmettre un savoir aux générations qui suivent, et à effacer le clivage si fort entre les théoriciens universitaires qui ont le pouvoir d'écrire mais qui ne sont pas pris dans des pratiques, et les praticiens qui font mais qui ne transmettent pas. Je crois qu'on a besoin de théoriciens et de recherches fondamentales, mais

on a aussi besoin d'une transmission d'un savoir de l'expérience qui ne peut être fait que par les praticiens. Moi je rêverais, s'il faut rêver, d'une institution qui accepterait comme formation et comme reconnaissance de donner du temps à ces praticiens pour qu'ils transmettent leur savoir, ce qui se fait en France dans ce courant sur la valorisation des innovations. Ceci pose encore la question de savoir comment ça s'écrit, parce que vous pouvez écrire une pratique mais avec un résultat illisible par quelqu'un d'autre, et qui ne fait aucun effet. Il y a une multiplicité d'expériences rationnellement bien transmises, mais que je n'arrive pas à lire – c'est peut-être mon côté littéraire –, et que je ne trouve pas porteuses de possibilités de création. Une réflexion sur le littéraire comme transmission de connaissances me semble donc ici intéressante.

F. J.-F. – La question de la transmission me paraît un point névralgique et peut-être le plus névralgique pour ce qui concerne les pédagogues, notamment les militants, les novateurs, les innovateurs. Est-ce qu'on ne peut pas dire que ce que vous envisagez comme procédure de transmission est relativement incompatible (du moins est-ce dans cet esprit-là que vous le posez ?), avec la rationalité pédagogique ordinaire, dans laquelle, justement, la transmission est souvent mise en échec, est spécialement mise en échec, au point que les grands novateurs sont peut-être condamnés, au fond, à être réinventés, mais pas à être suivis. Est-ce que la perspective que vous développez n'est pas enfin une piste nouvelle pour reprendre cette question, qui est un lieu d'échecs et de difficultés traditionnelles dans l'histoire de la pédagogie ?

M. C. – Oui, je n'y ai pas beaucoup réfléchi, mais le problème est de savoir quel est le statut de la mémoire des pédagogues, entre une mémoire blanche des pratiques et la transmission des grands pédagogues qui est un échec. Mais comment est-ce qu'on transmet la capacité d'agir ? La transmission de ces récits, si ça fonctionne, ça a une potentialité d'identification, non en terme de « je veux être comme l'autre », mais en terme de « je peux aussi inventer à ma mesure, à partir de ce qui a été fait, sans tout refaire, mais en inventant localement, sur ce qu'il est possible de faire dans cette localité, tout en étant branché à des visées qui me dépassent ». C'est pourquoi il y a du travail magnifique qui se fait dans certains collèges lorsqu'il y a une certaine liberté qui est prise, lorsqu'il y a des individus qui s'engagent, lorsqu'il y a des personnalités qui s'impliquent, lorsqu'il y a des projets très rationnels qui se font et s'ancrent dans la localité, dans les circonstances, dans le lieu. Le succès d'une action, ce sont des hommes et des femmes qui s'engagent avec ce qu'ils sont à travers un projet qu'ils élaborent en commun et qui a un sens dans le contexte où ils sont. Or si on veut migrer simplement d'une innovation dans une autre, en l'appliquant, ça ne va pas. Le charisme – mot qu'on n'aime plus tellement –, c'est-à-dire la manière dont les individus trouvent à exister à la fois professionnellement et humainement dans une action, ne fait pas la totalité de la réussite d'une action, mais ça compte dans la possibilité de créer les conditions dans lesquelles les personnes peuvent apprendre. Et ce qui est négligé par les philosophes, c'est que nous n'avons plus les conditions pour apprendre, et pas seulement à l'école. Ces conditions, il faut donc

les recréer, parce que le rapport à l'apprendre, le rapport au livre, le rapport à la compréhension, le rapport au monde, le rapport à la mémoire, au savoir de nos filiations., comme je le dis toujours, c'est ce qu'il ne faut absolument pas perdre. Les histoires dont nous parlions, en ce sens, sont plus que des témoignages, c'est aussi de la théorisation (même si on nie souvent ce fait), et ça permet de s'engager, de faire. Alors la transmission n'est pas dans la répétition mais dans l'autorisation. Je ne sais pas si on surmontera les échecs de transmission des innovations pédagogiques, mais on a donc à travailler sur la mémoire, sur l'autorisation, ce qui implique aussi toute une transformation du rapport de l'école comme institution à ses membres.

F. J.-F. – *Qu'est-ce qui autorise, en fait, quelle est l'instance qui autorise ? Est-ce une instance symbolique ? L'autorisation est-elle de l'ordre d'une initiation ?*

M. C. – Ce que j'essaie toujours de dire c'est qu'on est pris dans des contraires et que, actuellement, un des enjeux peut-être, c'est de travailler avec ces contraires au lieu d'en expulser un : voyez les contradictions entre savoir et relation, entre transmission et quelque chose qui serait plus initiation, ou entre clinique et savoir fondamental. Il n'y a pas à éliminer l'un ou l'autre, il y a à les travailler ensemble. Alors l'autorisation c'est quelque chose d'une possibilité de faire, mais qui ne vient pas seulement d'une intériorité ou d'une intuition, car il y a aussi tout l'étagage des savoirs que l'on possède. Et les savoirs des sciences humaines permettent quant à eux non pas de créer quelque chose qui va être juste, mais de comprendre ce qui se passe, de réguler l'action, de reprendre les conséquences de ce que l'on fait. Donc l'autorisation est à la fois intérieure, elle peut être donnée par une identification à d'autres, mais ensuite elle s'étaye sur du savoir, du rationnel et des recherches fondamentales.

80

F. J.-F. – *En interrogeant des instituteurs militants du mouvement Freinet, j'ai eu l'impression que les novateurs où les innovateurs sont pris dans ce qu'on pourrait appeler des stratégies de « désidentification ». En tout cas il apparaissait clairement que ceux que j'interrogeais me signalaient toujours à l'origine de leur expérience, et de leur choix, un geste particulier qui était un geste de lassitude à l'égard de la répétition et de la routine. Et je crois pouvoir dire que, à côté ou derrière ce geste de lassitude, il y a un rejet, une sorte de rejet de la corporation. Le choix militant, qui est quand même très lourd puisqu'il provoque en retour tout un regard à l'intérieur de l'institution, est donc l'occasion de souffrances au sens où nous en avons parlé, à cause des supérieurs, des collègues réticents et ainsi de suite, mais il est quand même une solution pour couper court à un autre type de souffrance, peut-être plus grave, qui est la souffrance de se voir comme ça, de se voir sous l'aspect d'une personne conforme à sa corporation. C'est pourquoi je risque ce terme de « désidentification », qui n'est pas tout à fait approprié parce qu'il a un sens différent dans le texte d'O. Mannoni auquel on se réfère. Je voulais donc vous interroger sur ce problème, d'autant plus que vous avez parfois des propos presque ultimes pour désigner la posi-*

tion des enseignants dans l'institution : vous parlez par exemple de « se maintenir institutionnellement vivant ». Comment peut-on faire place à ces phénomènes de rupture d'identité en tant qu'il sont porteurs pour notre histoire institutionnelle et pédagogique de beaucoup de richesses ?

M. C. – L'identité « fermée », c'est-à-dire une identité relative à certains principes qui fédèrent les enseignants, crée une mentalité qui peut être étouffante. Et c'est vrai qu'actuellement on peut voir des enseignants qui ne réfléchissent pas à ce qui se passe, et qui sont seulement coincés dans une identité de défense, ce qui va à terme les mener à une grande destructivité. Pour moi, il n'y a jamais d'identité stable. La seule identité c'est d'être même et différent : « si je reste le même, je crève, et il faut à la fois que je reste le même mais que je sois différent ». C'est ce « même-différent » qui est important. C'est une fois de plus un problème éthique. Nous avons nos individualités, nos commodités, nos manières de faire, et si nous nous en tenons là, nous pouvons nous plaindre de ce qui nous arrive, ne penser qu'à nous et vouloir maintenir les conditions qui ne nous mettent pas en danger. Ou alors nous avons une conscience de ce qu'il arrive dans cette crise de société, et nous agissons non plus simplement pour nous mais en fonction des problèmes qu'il nous faut résoudre en tant qu'adultes, pour ne pas transmettre des choses pas très rigolotes à ceux qui nous suivent. Parfois, certains enseignants n'ont plus conscience d'être liés à une société et d'être redevables de ce que cette institution École ne se détruise pas, qu'elle maintienne sa fonction de transmission de savoir, de socialisation, sa capacité de cadrer les individus afin que nous n'allions pas vers des relations violentes entre les uns et les autres. Telle serait cette identité fermée. On parle beaucoup de désidentification parce qu'on s'aperçoit, comme Jacques Pain et Francis Imbert le soulignent, que les adolescents en errance ou les jeunes enfants sont dans une absence d'identification, c'est-à-dire qu'ils sont désidentifiés, qu'ils n'ont pas eu les supports identificatoires qui leur auraient permis à la fois d'être comme et de se trouver différents, ou alors ils n'ont trouvé que des figures autoritaires dans le cas des intégrismes religieux. Ceci était un détour. Effectivement, nous ne survivons qu'en nous identifiant et en nous désidentifiant : si nous nous identifions à l'autre et que nous devenons comme l'autre, nous nous perdons. Et dans le mouvement d'identification et de désidentification que vous soulignez chez les militants, c'est là que se fait la création, c'est-à-dire que se fait le « je dois être comme, mais, à un moment donné, je me différencie et je réinvente quelque chose d'autre ». La potentialité de création sociale vient de là. Il y a un très beau texte d'Eugène Enriquez qui pose la question « qui peut être créateur d'Histoire ? » Y a-t-il des êtres qui peuvent quitter leurs balises, parce qu'ils souffrent, pour en créer d'autres, qu'ils ne supporteront d'ailleurs parfois plus de perdre ? Si on veut être créateur jusqu'au bout, eh bien c'est ce mouvement-là qui compte, d'identification-désidentification, mais sans jamais s'identifier à quelque chose *ad aeternam*. Disons qu'on préfère souvent s'identifier à quelque chose et s'y incruste, et c'est pour ça qu'il y a, comme je le dis dans mon livre, un temps de souffrance. Si vous êtes identifiés à une profession, à une manière de faire, et que cette manière de faire se trouble, eh bien ce n'est pas seulement votre profession qui est mise en

cause, c'est vous. Les militants sont à la fois pris entre vie privée et vie professionnelle, les ruptures sont moindres ; et ils peuvent aussi à un moment donné s'identifier tellement à leur militantisme qu'ils perdent de leur potentialité créatrice et qu'ils deviennent rigides. Mais ce mouvement de bascule est très intéressant.

F. J.-F. – *Les instituteurs que j'interviewais sont pour la plupart sur une structure conjugale, c'est un groupe qui est basé sur des couples, et cette complicité entre la conjugalité et le militantisme m'a toujours beaucoup intéressé ; je pense que vous en donnez là une explication. J'avais autre chose derrière la tête quand je vous posais cette question, peut-être une problématique politique, antiautoritaire, qui appartient d'ailleurs aussi à la pédagogie institutionnelle : d'une certaine manière, on peut considérer que l'identité est un phénomène de pouvoir. Si je me réfère à Foucault, il y a un certain nombre de textes dans les Dits et Écrits qui soutiennent à peu près cette idée selon laquelle l'identité est une assignation : nous sommes convoqués, au fond, à nous identifier à certaines figures. De ce point de vue, ne peut-on penser que les sciences humaines foncent un peu rapidement sur ce terrain de l'identité ? Est-ce qu'on n'a pas tendance à sous estimer le fait que nous sommes assignés à des identités et qu'un travail éthique, c'est peut-être un travail pour, comme disait Foucault, se déprendre de soi-même ou de certaines identités ?*

M. C. – Oui, mais on peut se déprendre de son identité quand on en a une, et pour l'avoir il faut bien en passer par ces identifications multiples. Et le problème actuel des jeunes, c'est qu'ils n'en ont pas, ou une en négatif. Alors est-ce que c'est un pouvoir ? Je vous cite Alain Touraine dans l'ouvrage collectif dirigé par Tap sur *Identités collectives et changements sociaux* : « L'appel à l'identité apparaît donc d'abord comme un refus des rôles sociaux ou plus exactement comme un refus de la définition sociale des rôles que doit jouer l'acteur. (...) L'appel à l'identité devient l'appel, contre les rôles sociaux, à la vie, à la liberté, à la créativité ». Alors vous voyez qu'on peut avoir les deux conceptions. Effectivement, il y a l'identité qui enferme, mais nous en avons besoin, et puis, si on parle d'identité différenciée de rôles, c'est qu'elle laisse place à la désidentification et à des identités multiples. Notre identité, ce n'est pas notre carte, notre passeport, ce n'est pas « yeux verts et cheveux frisés ». Notre identité, elle vient de ce que je suis membre d'une chorale, inscrite dans un club de natation, etc., notre identité vient de ces appartenances multiples, et l'on sait que si nous n'appartenons pas, si nous ne sommes pas dans une filiation, nous sommes dans une errance et donc dans la violence. Mais l'appartenance, c'est aussi les tensions ethniques : à la fois un bien et un mal. Au nom de mon appartenance je peux devenir raciste, mais sans appartenance je ne sais pas où je suis. Travailler sur l'identité c'est peut-être travailler sur ce flottement-là, et montrer, comme Edgar Morin le fait, que nous avons des « multiples moi », que nous ne sommes pas toujours le même, mais nous sommes pourtant le même. Nous, nous avons grandi dans des cadres, dont nous avons suffisamment souffert ; on a fait parfois des psychanalyses pour se libérer des cadres, on a pensé qu'on pourrait libérer les autres des cadres qu'on a eus, et on s'aperçoit que les autres, libérés des cadres, sont perdus

dans la nature, ne sont pas centrés en eux-mêmes. Pourquoi est-ce que c'est parfois si important en pédagogie institutionnelle, dans la mise en place des médiations, lorsque les enfants ont par exemple un « métier », ont une responsabilité ? C'est qu'ils ont une place. C'est-à-dire qu'on leur reconnaît une place. Si on les laisse tout faire au moment où ils veulent, comme ils veulent, pour ne pas les contraindre, eh bien ils ne font rien. C'est bien parce qu'on est contraints, – non pas humiliés, non pas détruits –, mais confrontés à quelque chose et reconnus à une place, qu'on peut commencer à apprendre, à penser, et commencer à être. Le dernier ouvrage de Francis Imbert et du GRPI qui va paraître sous le titre *Vivre ensemble*, travaille sur ces éléments. Donc, effectivement, il y a du pouvoir dans l'identité, mais il est forcé qu'il y ait du pouvoir, qu'il y ait des êtres qui nous influencent plus que d'autres.

Le problème de l'identification c'est aussi tout le problème de la dépendance. On a fait l'éloge de l'autonomie, on ne supporte plus d'être dépendants, on veut que les enfants ne soient plus dépendants des parents, mais alors, comment l'enfant va-t-il apprendre de l'autre s'il ne peut plus accepter d'être dans sa dépendance ?

Chez les enseignants, on est souvent au niveau d'une identité assignée dans le sens où j'apportais au monde de l'enseignement, ce qui signifie que, si je suis différent, je trahis – c'est ce qu'on voit dans certaines idéologies professionnelles où il faut qu'on ait tous les signes de cette appartenance, car si on déroge à ces signes, on est éjecté.

F. J.-F. – *Oui, j'ai repéré ce phénomène très tôt dans l'histoire des instituteurs.*

M. C. – Au niveau du professionnel, il y a une appartenance minimum, mais quelle latitude de différence laisse-t-on aux individus ? Et là, l'éducation nationale, c'est quand même très normatif, ça fonctionne beaucoup dans l'identité qui n'autorise aucune différence. Comment va-t-on passer de ça à quelque chose qui n'est pas : « je peux être comme je veux en faisant comme je veux », ce qui est aussi une tendance de certains enseignants, mais qui est : « j'ai un espace de liberté et de différence dans un certain cadre sur lequel je ne peux pas transiger » ? C'est une des questions auxquelles aujourd'hui on s'attache à répondre...