Maren Ulriksen-Viñar

Transfert de responsabilité et rupture du lien social

Résumé

L'article du médecin et psychanalyste Maren Ulriksen-Viñar est écrit depuis Montevideo, ville d'un pays qui a connu comme les autres pays du Cône Sud de l'Amérique latine dans les années quatre-vingt après le Chili, une dictature, la torture, la disparition pratiquée en tant que " violence d'État ". Sous le sceau de la confidentialité, nous lui avons demandé de lire des entretiens des professionnels et de confronter ce qu'elle lisait à sa pratique de psychanalyste quelque part au " Sud ", à Montevideo, avec des enfants et des enseignants de quartiers populaires. Il nous apparaît en effet important d'observer ce qui se passe à Genève, ville du " Nord ", en nous déplaçant, à l'invite de Kant (" mentalité élargie ") pour le " voir " depuis une ville du " Sud ", d'un pays qui a été appelé la Suisse de l'Amérique latine.

Son constat central porte sur un transfert abusif par le pouvoir politique de l'État en place, de la responsabilité de l'éducation des enfants aux enseignants de l'école publique, ce qui crée toutes sortes de distorsions dans la vie sociale et l'éducation. Maren Ulriksen-Viñar constate aussi un transfert discutable de l'exercice de la responsabilité des décisions politiques restrictives du droit d'asile et de séjour des étrangers aux fonctionnaires de l'action sociale et de la police. Elle l'analyse comme un des exemples, dans la vie politique, d'une opération silencieuse de dessaisissement de la responsabilité politique de la part de l'État et des acteurs politiques, ce qui l'amène à un questionnement sur les formes actuelles de violence et de rupture du lien social au sein de la fonction publique. Avec des conséquences sur la qualité du travail des professionnels, donc du Service public, inscrite dans la transformation du rôle de l'État.

En mars 1993 le texte d'appel à la rencontre organisée par le Groupe de Genève " Violence et droit d'asile en Europe " a soulevé de nombreux et inquiétants constats de violence et d'exclusion liés aux processus de restriction, voire disparition, du droit d'asile en Europe. Cette analyse posait la question du " droit d'avoir des droits " en soulignant le rapport entre l'humanitaire et le politique, et la dérive des institutions démocratiques de l'État vers la substitution du droit par une activité d'assistance. En Europe, les réfugiés et les immigrants provenant de pays pauvres, en guerre, ou sous dictature, ont remplacé les pauvres d'antan.

La situation dans le Sud, en Amérique latine, malgré la fin des régimes dictatoriaux de la deuxième moitié du XX^e siècle, et les progrès certains dans les indices macro-économiques du continent, montrent que l'extension des politiques économiques néolibérales globalisées n'ont fait qu'approfondir et rendre chroniques l'exclusion et les inégalités de larges secteurs de la population.

Naviguer par les méandres des ruptures des liens sociaux de ces processus nous confronte aux symptômes d'une souffrance complexe, parfois énigmatique, enracinée dans l'inéluctable restriction de la démocratie et d'un développement cohérent avec les principes d'universalité des droits de l'homme.

Deux questions ouvertes par ce texte d'appel nous intéressent aujourd'hui et nous les reprenons dans le cadre de cette recherche :

1. Quels projets, quelles conditions, quelles structures éducatives et de formation au sens large présuppose le développement de conditions pour une démocratie radicale ?¹ Dans la première partie nous essayons de mettre en relief la souffrance des enseignants de l'école publique liée à l'échec, malgré les réformes de l'éducation, de leur fonction éducative et le constat de la souffrance affective et cognitive des enfants qui vivent la reproduction sociale et transgénérationnelle de l'inégalité et de l'exclusion des quartiers pauvres de Montevideo, Uruguay.

2. Comment penser le rapport entre les professionnels du service public et ceux qui demandent un accès à certains droits (dont le droit d'asile)² à Genève aujourd'hui? Nous réfléchissons en particulier sur la souffrance liée au transfert de responsabilités du pouvoir politico-administratif, chez les acteurs directs, au sein de la fonction publique d'accueil des étrangers et aussi d'autres secteurs.

I. L'éducation, responsabilité de l'école publique ?

La violence sociale à l'école

Effets traumatisants dans l'esprit des enfants dans un contexte de pauvreté chronique

L'Uruguay, petit pays du sud de l'Amérique latine, appelé autrefois la " Suisse de l'Amérique ", avec sa population en 3 millions d'habitants depuis 40 ans, a connu, dès le début du XX^e siècle, un essor économique et le développement d'un État-nation moderne, démocratique, qui donnait une priorité à l'investissement dans les politiques sociales et qui, entre autres, a permis la mise en place d'un système d'éducation publique, gratuit,

¹ *Asile- Violence- Exclusion en Europe. Histoire, analyse, prospective*, Eds. Caloz- Tschopp Marie-Claire, Clevenot Axel, Tshopp Maria Pia, Groupe de Genève " Violence et Droit d'Asile en Europe " et Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève, 1994, Genève, pp.xxi.

² *Op.cit.*, p. xviii.

obligatoire et laïque, qui a atteint les taux les plus élevés d'alphabétisation de la région.

Les profonds changements de notre époque, tels que le développement technologique accéléré, les exigences croissantes de formation et de spécialisation des jeunes qui veulent entrer dans le monde du travail, l'augmentation du taux de chômage et de l'instabilité dans l'emploi, la concentration de la population dans les grandes villes (dont la conséquence est la création d'un environnement de marginalité et de pauvreté, etc.) soulèvent la question de la mission sociale de l'école publique et de ses limites dans l'ensemble de la structure sociale.

À notre avis, l'école n'a de sens que si elle nourrit des rapports avec ce que l'ensemble de la société démocratique met en œuvre à travers les investissements dans l'éducation et dans les politiques sociales. La manière dont nous concevons l'éducation est profondément liée à la conception que nous avons de la culture et de ses objectifs. Dans ce sens-là, les propositions de politiques d'investissement à moyen et à long terme pour l'amélioration de l'École publique s'avèrent fondamentales, ainsi que la réflexion sur les aspects qualitatifs qui permettent une véritable incidence de celle-ci sur la transmission culturelle à l'ensemble de la population et, notamment, sur la préparation des secteurs moins favorisés³.

Nous croyons que le véritable défi auquel doit faire face l'école est le développement d'une transmission culturelle vraiment démocratique, ayant lieu dans la coexistence des différences et assurant à tous les enfants les outils qui leur permettront une insertion créative dans la société. Pour se rapprocher de l'idéal qui consisterait à offrir l'égalité totale et des possibilités de promotion individuelle à tout le monde, il est nécessaire de compenser les désavantages que présente un groupe par rapport à d'autres groupes sociaux. Une approche scientifique plus profonde de son rôle et de la nature des difficultés de sa fonction, ainsi que la construction d'une connaissance spécifique et approfondie des inégalités, permettent à l'école d'atteindre l'objectif démocratique de l'égalité des chances pour tous, tout en compensant, dans la mesure du possible, les facteurs qui jouent dans le développement normal de l'enfant. Pour y réussir, il est indispensable de connaître l'enfant réel au moment de son entrée à l'école.

Le taux élevé de redoublements et d'échecs scolaires ainsi que leur prééminence parmi les classes ouvrières revêtent aujourd'hui une grande importance en Uruguay. C'est un défi pour la mise en œuvre de politiques sociales, éducatives et de santé prétendant réduire l'inégalité sociale,

³ Il existe en Uruguay, depuis plus de 5 ans, un Projet de réforme éducative, dont le but est l'amélioration de la qualité de l'enseignement public. Les résultats positifs obtenus sont nombreux, mais le malaise subsiste parmi les enseignants à cause de la faible participation que les décideurs politiques leur ont accordée. D'ailleurs, on n'a pas réussi à inverser le taux d'inadaptation dans les secteurs les plus pauvres de la population.

économique et culturelle, sans pour autant que soient modifiées les politiques néolibérales en vigueur.

Longtemps on a parlé de “troubles du comportement”, “retard ou échec scolaire”, l’enfant étant le centre de la problématique. Les enseignants et le secteur de la santé ont présenté plusieurs propositions pour augmenter les faibles moyens destinés à l’attention des enfants, car l’impossibilité de contention et de modification de cet état de choses était à l’origine du débordement au sein de l’institution scolaire publique. Mais les moyens accordés à l’enseignement primaire sont rares, malgré les dépenses que le pays consacre au secteur de la santé et le nombre élevé de professionnels qualifiés dont il dispose.

D’autre part, la *Federación Uruguaya de Magisterio* (Fédération uruguayenne des instituteurs) et l’Université proposent comme action prioritaire la création de moyens pour l’éducation intégrale, communautaire, du secteur le plus vulnérable de la population, les enfants et les jeunes vivant dans des conditions de pauvreté. Tâche qui ne doit pas être menée isolément mais parallèlement à un renversement des politiques économiques, afin de mettre fin à l’approfondissement du fossé existant entre pauvres et riches. Ces propositions entraînent non seulement des responsabilités aux enseignants et soignants conscients de leur rôle dans le développement de l’enfant, mais elles signifient également une résistance à la violence d’un transfert des responsabilités de l’appareil politique vers les acteurs ayant un contact direct avec les enfants et leurs familles.

Ceci suscite deux réflexions de notre part :

En premier lieu, il est impossible de cerner l’avenir de la portée et des limites du pouvoir économique néolibéral et globalisé. De même, on ne voit pas quelle incidence nous pourrions avoir sur la faible cohérence de la formulation du défi humanitaire qui implique la reconnaissance d’un lieu d’existence et d’acceptation de la place centrale de chaque personne, en tant que sujet actif, participant, pensant, seule condition d’une cohabitation démocratique, de droit et d’égalité, quel que soit le développement futur de la société humaine. En revanche, ces dernières années, malgré la diminution du pourcentage des familles situées au-dessous du seuil de pauvreté, le pourcentage d’enfants uruguayens qui y naissent et grandissent demeure à 40 %.

En second lieu, avec l’effondrement des croyances et des paradigmes humanistes liés à la notion de développement continu du progrès et le sentiment tragique qui fait que l’on se sent confronté à une machine inébranlable, que nulle action de résistance ne peut modifier, on “oublie” l’apport de disciplines telles que l’anthropologie, l’histoire, la psychanalyse, qui affirment, à partir de la réalité de la détresse initiale du nouveau-né humain, le caractère social de sa transformation en sujet psychique par rapport à des modes concrets de la vie de l’homme en société. Dans une atmosphère pareille, ce sont des arguments “naturalistes” qui reviennent,

tels que : “ il y a toujours eu des riches et des pauvres ”, “ intelligents et moins doués ”, etc., ou catastrophiques : “ deux ans de vie dans ces conditions-là – pauvreté, marginalité, abandon – et tout est joué, il n’y a plus rien à faire ”, ou d’exclusion : “ il vaut mieux s’occuper de ceux qui peuvent aller de l’avant ”.

De même, en partageant ces conceptions sans en avoir conscience, l’école publique et la psychiatrie officialisent peut-être l’exclusion des enfants lorsqu’elles identifient et signalent certains d’entre eux comme porteurs d’une pathologie en situation de “ retard ” ou d’“ échec ”. Or, elles négligent ainsi l’analyse de leurs propres failles et prolongent la méconnaissance de la situation de ces enfants et de leur milieu.

Au-delà de l’intention consciente, c’est un mouvement de déplacement et d’imposition de la culture dominante qui a lieu, l’école jouant un rôle contradictoire par rapport à ses objectifs d’éducation publique, car elle prolonge ou renforce les inégalités et les officialise. Ces pratiques de langage et de catégorisation, dans lesquelles nous pouvons tomber très facilement, correspondent à une société qui s’affirme en fonctionnant comme un montage pervers, qui se considère démocratique tout en maintenant dans son sein de grands espaces d’exercice de la violence envers d’autres êtres humains, société dans laquelle abondent des procédés anti-démocratiques, des exclusions, des contraintes, le manque de respect envers les droits de l’homme essentiels. “ Le montage pervers saisit les sujets dans sa trame, sans laisser à ceux-ci aucune possibilité de changer de lieu, si ce n’est celle de reproduire son propre ordre de jouissance ”, écrit Jurandir Freire-Costa⁴, plaçant ainsi ces sujets comme objet de la jouissance sadique du discours et du regard de celui qui détient le pouvoir. Ce montage prive le sujet d’énoncés propres, sans lesquels il ne peut avoir une image de son propre corps ni de son moi. C’est ce qui transparaît clairement dans les cas de racisme, mais également dans la dénomination qui exclut et qui isole des groupes ou des catégories d’êtres, tels que “ enfant en échec scolaire, mineur transgresseur, jeune délinquant, enfant des rues ”, etc.

H. Arendt analyse l’idéologie qui établit comme un fait, comme une donnée immédiate des sens ou de la conscience, la réalité supposée de la division “ naturelle ” des êtres humains en riches et pauvres, noirs et blancs, plus ou moins intelligents, idéologie qui réprime ou renie la place des intérêts historiques et économiques en jeu. Ainsi, le racisme, la ségrégation du pauvre, du mineur transgresseur, font croire que l’image du corps ou le comportement, marqués par les traces de leur système classificateur, sont fondés sur la perception d’une différence naturelle, innocente de tout désir. Mais nous savons qu’il n’existe pas de perception pré-sémiotique. Toute

⁴ Freire-Costa-Jurandir, “ Du désarroi narcissique au désespoir. Incidences de la désagrégation sociale sur l’économie psychique ”, in *Psychanalystes, Violences et subjectivation*, n° 45, Paris, 1992, p. 219-226.

famille d'objets qui s'ordonnent selon des groupes discrets dans l'espace perceptif est culturellement arbitraire. Nous savons aussi que " l'attribution d'une valeur moindre à un autre être humain ou à un groupe constitue l'un des germes de l'idéologie national-socialiste⁵ ", idéologie de l'exclusion et de la suppression de l'autre différent. C'est dans ce sens que nous parlons de la violence de la classification et de la dénomination de l'enfant qui n'est pas accompagnée d'une contextualisation de la signification de l'inégalité et des manques qui le déterminent au-delà de son individualité.

Le malaise dans l'institution scolaire : les difficultés dans les rapports entre les instituteurs et les enfants dans une zone pauvre de Montevideo

Vers le milieu des années 90, suite à la demande des instituteurs d'une zone pauvre et marginalisée de Montevideo, nous avons assuré la coordination d'une équipe de la faculté de Médecine et de l'Université qui a travaillé sur un problème de santé majeur : le taux élevé de difficultés d'apprentissage et de comportement, le redoublement et l'absentéisme fréquent des enfants à l'école. Ce phénomène concernait 40 % de la population scolaire. Par opposition au faible taux moyen de natalité dans tout le pays, les familles de cette zone sont nombreuses. Les hommes, ouvriers ou chômeurs, habitant les lieux depuis un bon nombre d'années, ont perdu la stabilité dans l'emploi, ont vu leur salaire diminuer. Les femmes ont donc été obligées d'aller travailler comme femmes de ménage. Les bidonvilles des familles déplacées sont venus s'installer dans une sorte d'alluvion sur les limites en bordure de l'ancien quartier. Comme il arrive dans bien des zones urbaines habitées par des milliers de personnes dans des conditions de précarité, l'École publique est devenue le centre de référence du quartier et accueille tous les enfants depuis l'âge de 4 ans, sans aucune discrimination.

C'est au sein de cette institution, l'école publique, que se produit la rencontre de cultures différentes, d'attentes, de demandes, ce qui débouche souvent sur un affrontement et un violent conflit.

Lorsque nous avons approfondi l'étude de la cohabitation et des difficultés pour atteindre les objectifs de l'enseignement primaire dans une école du quartier du Cerro à Montevideo, nous avons pu observer une série d'éléments qui relèvent de l'inhumain, suivant la définition proposée par Marie-Claire Caloz-Tschopp⁶ sur les frontières de l'humain, à travers les concepts de l'inhumain et du non-humain. Il s'agit d'une absence de fonctionnement réel des droits de l'enfant, notamment de ceux qui sont en rapport avec les nouveaux postulats de la Convention qui reconnaît tous les enfants comme " sujets de droit ", ce postulat étant effectivement réalisable

⁵ Langbein, Herman. Intervention lors du Colloque de Dachau, " Stacheldraht und Heile Weit ", 1995.

⁶ Caloz-Tschopp, Marie-Claire, " L'action humanitaire à l'épreuve du non-humain au centre de l'humain ", *Transeuropéennes*, n° 18, 2000. p. 89-100.

quand la société des adultes assure la mise en place des “ garanties de protection globale ”.

Dans le cadre de l'École, ce sont les adultes qui garantissent, dans une large mesure, le droit à l'éducation qui favorise “ le plein développement de leur personnalité, la préparation pour l'exercice de la citoyenneté et la formation pour le monde du travail⁷ ”. Regardons de près dans quelles conditions ils accomplissent leur tâche.

À l'École B. du Cerro, les personnels du corps enseignant, dont la majorité sont des femmes, demandent l'aide de notre équipe universitaire afin de pouvoir discuter entre eux du profond malaise qu'ils ressentent dans leur travail. Le travail en ateliers a dévoilé un ensemble de facteurs qui se recourent.

Les instituteurs présentaient des interruptions fréquentes de travail pour cause de maladies diverses et banales, notamment parmi les instituteurs les plus jeunes qui, dans certains cas, présentaient des situations semblables à celles décrites dans le “ syndrome de *burnout* ” de l'équipe⁸. Ils ont exprimé leur profond sentiment de frustration, d'impuissance, de rage, débordés devant les difficultés ou l'impossibilité de s'acquitter de leur rôle d'enseignants auprès des enfants avec efficacité. Ils se sont plaints de leurs bas salaires, du mauvais état des locaux, de leur formation insuffisante, du manque de ressources théoriques et techniques pour faire face aux difficultés d'apprentissage et pour gérer la violence et les limitations au sein de l'école, du manque d'appui technique concernant la santé mentale et le travail social, de l'absence d'interlocuteurs, de l'absence d'un temps de réflexion personnelle et collective, qu'ils pourraient destiner à continuer leur formation, ainsi qu'à l'élaboration de changements pédagogiques, etc. Ces plaintes concernant des failles très intensément vécues par les enseignants nous ont amenés à ratifier la nécessité d'un travail conjoint et à cerner de manière très précise avec eux les objectifs, la portée et les limites de notre participation dans la recherche-action. Le travail d'observation fait par notre équipe au sein de l'école nous a confirmé la difficulté relationnelle quotidienne existante dans l'affrontement entre les instituteurs et les enfants. Le malaise des instituteurs, souvent adressé aux enfants à travers des cris ou des verbalisations violentes renforçait les excès et les disputes, rendant impossible la contention et vouant à l'échec l'image d'autorité.

Nous avons l'impression que l'école s'était identifiée au quartier et qu'elle fonctionnait comme les familles pauvres, sans contrôle, par la violence, l'autoritarisme et l'incohérence. Il fallait y ajouter le

⁷ “ Des droits des enfants et des adolescents ”, Article 12, Droit à l'éducation et à la culture, *Avant-projet du Code de l'enfance et de l'adolescence*, Commission spéciale, Montevideo, 1996.

⁸ Cherniss C., “*Staff burnout: job stress in the human services*”, Sage Publications Inc., Beverly Hills, 1980.

découragement, l'abandon de l'engagement affectif avec la tâche et avec les enfants de la part de certains instituteurs, et le sentiment d'impuissance face à la répétition de ce genre de situations. Les ateliers ont permis de travailler leur malaise et leur sentiment d'être violemment contraints par les conditions du contexte. En même temps qu'ils réaffirmaient leur engagement avec l'éducation des enfants, ils constataient douloureusement qu'ils devaient faire face à une tâche énorme qui n'était parfois qu'un palliatif devant la culpabilité née de l'impuissance et de l'échec. Ils ont manifesté également de façon très claire comment le déplacement de la responsabilité politique et économique est venu désagréger et dénaturer un lieu particulièrement fondateur pour l'enfant, celui de sa rencontre dans la salle de classe avec son maître et ses pairs.

D'autre part, les familles participaient très peu aux activités de l'école car elles se méfiaient du rôle de l'éducation formelle et culpabilisaient l'école de l'échec de leurs enfants. Nous avons pu mener quelques ateliers avec des mères, qui ont exprimé leur inquiétude par rapport à la violence existante au sein de l'école ainsi que par rapport aux conditions socio-économiques défavorables, à la méfiance, à l'isolement et au manque de sécurité dans le quartier. Dans leurs expositions, c'étaient surtout les plaintes et l'impossibilité de penser à des issues à long terme qui prédominaient. Les mères et les quelques pères et grand-mères qui ont participé à ces ateliers avaient prêté aussi leur concours aux activités scolaires et s'étaient engagés davantage dans l'éducation de leurs enfants.

Cette analyse montre comment les acteurs sont attrapés dans le contexte plus large de la pauvreté, qui marque les relations de la vie quotidienne par des expériences intolérables d'insécurité, de méfiance et de privations multiples et chroniques.

La situation des enfants. Les traces de la violence de la pauvreté

L'un des objectifs du projet de recherche-action mené pendant 3 ans dans une même école était d'identifier, sous des angles divers, qui était, comment pensait, sentait, jouait et souffrait cet enfant qui n'apprenait pas, qui était turbulent, qui ne respectait pas les règles et ne reconnaissait pas les limites non plus et qui vivait et allait à l'école dans un contexte culturel et économique de pauvreté chronique. Nous avons travaillé notamment avec 40 enfants de 1^{re} et de 2^e années⁹.

À travers l'étude longitudinale, on peut apprécier que les difficultés retrouvées ne répondent pas à des causes prénatales ou périnatales et que le développement de ces enfants pendant leurs deux premières années de vie correspondait à celui des enfants de leur âge. Les enfants naissent sains, avec un bon potentiel de développement psychosocial, mais le fait qu'ils

⁹ Ulriksen-Viñar Maren, "La violencia social en la escuela. Efectos traumáticos en la mente de los niños en un contexto d epobreza crónica", *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 1998; 88: 131-152.

grandissent dans des conditions économiques, sociales et culturelles de pauvreté produit des distorsions dans leur développement.

Des recherches statistiques sur une population de moins de 5 ans montrent un profil d'éducation qui présente de façon potentielle des failles dans le développement de l'enfant : mère déprimée (père absent), famille sans support interne et/ou violence dans la famille et support social non effectif^{10, 11}. Cette situation fonctionne comme un contexte excessif, plein d'expériences traumatisantes pour l'enfant et pour son entourage.

Dans le groupe d'enfants présentant des difficultés d'insertion scolaire, notre analyse a montré la présence des phénomènes suivants :

a) des privations économiques (habitations modestes, manque de commodités essentielles, instabilité de l'emploi) et culturelles (absence de livres dans les foyers, etc.) ;

b) une faible disponibilité maternelle, due non seulement, à notre avis, à une exigence majeure des mères provenant de la responsabilité et de la prise en charge de familles nombreuses, du travail au foyer et en dehors du foyer, mais aussi aux conséquences émotionnelles de ces situations, potentiellement génératrices d'une souffrance dépressive (ceci ayant été vérifié par des études précédentes), qui entravent davantage l'apport relationnel indispensable pour un bon développement psycho-affectif de l'enfant ;

c) des décalages plus marqués dans le développement des enfants concernant, d'une part, les habiletés psycho-motrices et le langage et, d'autre part, la maîtrise de l'agressivité et des habiletés sociales, telles que l'acceptation des règles ;

d) un nombre plus élevé d'hospitalisations d'enfants en bas âge, évitables au moyen d'un traitement précoce, et d'accidents, en rapport aux insuffisances culturelles et à la faible disponibilité maternelle que nous avons déjà évoquée ;

e) une faible performance scolaire, bien que les entretiens sous forme de jeu et la discrimination des réussites dans les différents sous-tests du W.I.S.C.¹² montrent de bonnes capacités chez ces enfants.

L'étude individuelle des 40 enfants montre, par rapport à la moyenne dans le pays, des difficultés chez 50 % environ d'entre eux, chiffre qui coïncide avec les résultats obtenus à l'école. Ceux-ci, tout en possédant une capacité de raisonnement adéquate, ne peuvent s'actualiser à cause de failles instrumentales, surtout au niveau du langage et de l'activité gnosopraxique.

¹⁰ Terra Juan Pablo et collaborateurs, *Creciendo en condiciones de riesgo. Niños pobres del Uruguay*, UNICEF-CLAEH, Montevideo, 1989.

¹¹ Bernardi R., Schwartzmann L. et collaborateurs, *Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay*, Departamento de Psicología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 1996.

¹² Le W.I.S.C. correspond au Test d'Intelligence de Wechsler, qui rassemble deux séries de sous-tests, sous-tests verbaux et sous-tests d'exécution, largement utilisés dans notre milieu.

Les pires performances apparaissent dans les tâches davantage marquées par le facteur verbal et culturel (information, compréhension et vocabulaire). Ces enfants présentent aussi une tendance assez forte à la fatigue et à une faible résistance à la distraction.

L'étude du langage révèle, d'une façon générale, une faible compétence linguistique et c'est au niveau de la structuration phonologique et des possibilités de programmation de la parole que l'on retrouve les difficultés les plus marquées, ce qui joue un rôle très important dans l'acquisition de l'écriture¹³.

Il s'agit donc d'un déficit acquis qui relève de facteurs sociaux et familiaux. Il existe des recherches en cours sur le véritable rôle de l'enseignement scolaire par rapport à l'incidence des différences économiques et sociales.

Quelques hypothèses sur le fonctionnement mental des écoliers dans un contexte de pauvreté chronique

Nous pouvons partir d'un constat : il n'y a pas d'humanité sans violence, c'est-à-dire les violences inévitables qui marquent l'individu en tant qu'être parlant et sujet de désir. Ces violences agissent dans sa sexualisation et son humanisation à travers sa rencontre avec le langage, avec le système de parenté dans lequel il trouvera sa place, avec les relations affectives et les représentations des personnes avec lesquelles il établit des dépendances, des alliances et des oppositions et par rapport auxquelles il devient sujet. Il s'agit d'une violence symbolique. Nous pouvons distinguer encore une autre forme, la violence létale, qui véhicule une potentialité destructive menaçant la possibilité même de vie psychique. Qu'elles soient individuelles – sexuelles et mortifères –, ou collectives – sociales, politiques et culturelles –, ces violences fonctionnent comme des circonstances non assimilables et demeurent pour les protagonistes des traumatismes psychiques aux effets perdurables. Ces violences : l'inceste, le crime, la terreur et les massacres politiques et idéologiques, l'acculturation, la pauvreté chronique et la marginalité, la détresse et l'exclusion qui l'accompagnent portent atteinte au corps et à la subjectivité, bouleversent les valeurs, modifient profondément la transmission des mythes et des interdictions, inversent le rapport aux origines, perturbent, mélangent, confondent l'ordre des générations et figent la possibilité d'élaboration de l'expérience intime en une sorte d'objectivation non pensable.

Ces traumatismes entravent les capacités de mémorisation, d'imagination et de symbolisation, c'est-à-dire les moyens grâce auxquels chacun négocie son appartenance à la société et son devenir particulier. Le traumatisme étant conçu comme une large effraction des limites du moi, comme une menace à

¹³ Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 1993.

l'intégrité du sujet, il entraîne ce dernier " au-delà du principe du plaisir ", voue à l'échec les mécanismes d'assemblage du moi et l'oblige à avoir recours à d'autres formes d'assemblage qui ajoutent l'excitation au désir inconscient et à la disposition fantasmatique inconsciente, tout en laissant le moi soumis à la compulsion et à la répétition et en amputant le travail de représentation du préconscient.

La répétition quotidienne et soutenue de ce trauma du premier temps cesse d'être une expérience inaugurale qui s'ouvre vers un processus d'après-coup et devient une trace qui se fortifie à chaque nouveau trauma pour se raffermir comme une atteinte précoce du moi à travers des blessures narcissiques. Il s'agit d'un trauma accumulatif.

Cette perspective n'implique pas nécessairement des événements matériels d'une grande violence mais des événements qui gagnent une valeur traumatisante interne parce que vécus et accueillis comme des trous ou des perturbations dans une histoire marquée dès le début par l'accumulation de failles dans l'étayage contre de l'expérience de la détresse. Cette sorte d'inertie psychique de l'ensemble enfant-entourage, exprimée dans les défauts de contention et d'élaboration psychique (des failles, par exemple, dans la fonction de rêverie de la mère) prend une valeur traumatisante et augmente la détresse et les expériences de mort et de désintégration. Dans des situations de pauvreté, il existe très souvent chez la mère des failles dans ses capacités d'éducation, liées à la surcharge dans les tâches ménagères, à la nécessité de vivre et de résoudre la survivance chaque jour, et à la dépression que produit la conviction d'un destin implacable. Dans ces formes de bouleversement et de souffrance du lien avec l'enfant, l'affection violente ou l'angoisse de l'effondrement de la mère sont projetés et évacués sur l'enfant.

Ces distorsions troublent l'établissement d'une dépendance de confiance avec la mère, indispensable pour la construction de la subjectivité. L'ouverture, le déplacement et la substitution pulsionnelle à travers le langage ou le jeu échouent, c'est pourquoi échoue également l'apparition de la capacité de planification, d'anticipation ou de création d'une nouvelle perspective. Les protagonistes restent enfermés dans un cercle pernicieux et répétitif d'inertie et de failles dans le jeu intersubjectif qui ne permet ni la démarche pulsionnelle ni l'avènement de la subjectivité.

Nous touchons ainsi l'essentiel de problèmes théoriques d'un développement complexe, liés aux limites du moi, à la différenciation des processus conscients et inconscients, à la construction du désir, aux destins des pulsions et à la place de l'autre fondateur du psychisme. Place de l'autre mythique mais aussi, de façon déterminante, de l'autre des parents réels et de l'autre social qui détermine ces derniers.

C'est essentiellement la manière dont ces faits violents et traumatisants seront transformés et incorporés aux processus inconscients et préconscients qui déterminera une tendance, un mode d'interprétation, une intentionnalité dans la lecture des rencontres successives avec l'entourage, construisant par

là une directionnalité dans la structuration subjective ainsi que dans les expressions comportementales de celle-ci.

Le trauma ouvre parfois un processus fantasmatique intense. Dans d'autres cas, l'expérience limite de rupture interne, due à une faille dans le soutien de l'entourage, dans la contention et dans la confiance, s'avère une expérience catastrophique qui déclenche des mécanismes majeurs de défense, le retrait de la réalité conflictive vécue comme une menace, la paralysie psychique et l'incapacité ou la difficulté à analyser la réalité (du monde interne et externe). Les exemples singuliers posent la question bien difficile des relations entre l'histoire individuelle et l'histoire collective et la marque de l'excès ou des déficits chez le sujet singulier du trauma, à travers une hétérogénéité d'expressions psychiques et corporelles.

L'entretien sous forme de jeu, instrument d'observation privilégié

Les enfants ont montré un fort intérêt par rapport à l'entretien ainsi que leur désir de communiquer avec nous. Ils y ont donc participé avec un profond engagement émotionnel. Nous avons été surpris par certaines formes de communication et certains contenus, qui se répétaient en dehors de la constellation de la personnalité des enfants, ce qui mettait en évidence leur faible compétence linguistique, l'emploi préférentiel du langage d'action et les difficultés concernant la temporalisation et la séquentiation, c'est-à-dire les difficultés dans la construction des catégories de temps, d'espace et de causalité. Ces phénomènes sont fortement liés, à notre avis, aux distorsions dans le fonctionnement de la famille et aux difficultés d'élaboration des conditions de violence, de détresse et de carence.

Qu'avons-nous observé ?

1- Grâce au langage, ils expriment une série d'actions concrètes, dans lesquelles les liens logiques se trouvent modifiés, les références spatiales et temporelles sont supprimées et des épisodes appartenant à des contextes différents sont mélangés. L'interlocuteur ne réussit pas à avoir une idée juste de ce que l'enfant est en train de raconter, le dialogue fait défaut, ainsi que l'espace intermédiaire entre l'enfant et l'autre. Il est étonnant de constater que lorsque l'enfant me parle, il semble ne pas s'apercevoir que je suis quelqu'un d'autre, avec un esprit et un corps différents et que je n'étais pas là quand les faits ont eu lieu. On dirait qu'une opération d'inclusion de l'interlocuteur se met en marche dans l'esprit de l'enfant. À travers l'entretien, nous nous sentons obligés de faire un travail de "remplissage" qui établisse des connexions afin de créer une situation de dialogue, compensant et surmontant ainsi le manque de contextualisation.

D'autre part, les enfants montrent une sensibilité très aiguë pour percevoir quelques états émotionnels de l'adulte, notamment le malaise, la colère, l'ennui ou le manque d'intérêt, ce qui les rend plus réservés ou entraîne un changement dans leur comportement. Des problèmes importants surgissent dans la communication lorsque apparaissent aussi d'autres failles dans le langage, médiateur du dialogue interactif.

2- Nous avons été frappés de trouver une coïncidence entre le type de description des “ facteurs de risque ” de la situation de pauvreté faite par les épidémiologistes et les principaux contenus qui constituent le noyau des récits des enfants, donc de leurs intérêts personnels. Parmi ces contenus, il y a ceux qu'on peut observer chez tous les enfants : conflits, disputes, problèmes posés par le manque de limites, le souci de trouver une place parmi leurs pairs, etc., mais les récits font allusion aussi à la nourriture, à l'argent, à ce qu'ils peuvent ou ne peuvent pas acheter, aux maladies, à la mort, à la violence entre les personnages, à la violation des limites.

Parmi les enfants présentant les difficultés d'apprentissage les plus marquées et de faibles résultats dans l'analyse de leur niveau linguistique et de leur psychomotricité, certains, qui avaient montré la production d'une riche fantasmatique, une fois entrés dans le jeu, changeaient brusquement leurs contenus et mettaient en place un jeu d'action au moyen de représentations de situations sociales de transgression : vols, disputes violentes, mauvais traitements, assassinats et abus sexuels. Les attaques étaient adressées sans grande discrimination autant à leurs camarades qu'à ceux “ ayant beaucoup d'argent ” (le mot “ millionnaire ” étant très fréquent). Les conflits n'aboutissaient jamais et aucune négociation ne semblait possible.

3- Nous avons observé que la plupart des enfants avaient quelque connaissance des principes éthiques et moraux et des règles qui organisent la société ; dans leurs jeux, il est question de familles organisées et heureuses où le rôle de chacun est bien précisé et l'interdit de l'inceste et du mauvais traitement fonctionne. Mais cette situation de jeu ne dure pas, comme si elle était vulnérable et instable ; un changement brusque dans le climat de l'entretien se produit et l'état mental organisé et plaisant est brisé par l'irruption de contenus violents et excitants.

C'est alors qu'une autre “ scène ” occupe la place principale du jeu, l'enfant s'engage profondément dans le récit-jeu d'épisodes d'un ton dramatique, très violents et très durs; les valeurs et la structure œdipienne s'écroulent, les générations se confondent, la filiation s'estompe ; ces récits très parlants ont un dénouement catastrophique, de mort, de maladie, de prison, de coups, d'insultes, d'abandon, etc.

Ces scènes mentales, avec deux mises en scène et deux scénarios, fonctionnent sur un mode dissocié, clivé, sans conflit entre elles, comme s'il existait deux types d'inscriptions et de mémoire différents et séparés. Ceci nous suggère une incorporation psychique de deux mondes clivés, séparés qui ne se conjuguent ni ne dialectisent entre eux. L'un d'eux c'est le monde de la culture, d'un code partagé, l'autre est le monde de l'exclusion qui s'organise autour des codes de survivance, codes qui nous semblent étranges et que nous voyons comme violents et menaçants. Le paradoxe s'exprime dans le psychisme des enfants sans aucune contradiction.

4- Chez quelques enfants de 8 ans qui font la troisième année, ont réussi leur adaptation et obtenu un bon rendement, nous avons remarqué des difficultés à élaborer des situations traumatisantes banales : pertes d'objets personnels, vol ou cassure de petits objets tels que les affaires de l'école, attache pour les cheveux, un lacet, un bracelet tissé, etc. Le conflit, qui a eu lieu dans le cadre de l'école et que la maîtresse n'a pas pu résoudre ou auquel elle n'a pas attaché son attention (peut-être à cause de son caractère banal pour elle), est raconté avec angoisse et avec rage, comme une plainte revendicative qui en fait un événement traumatisant actuel, même s'il a eu lieu un an auparavant. Cette mémoire traumatique non résignée entrave l'espace d'autres mémoires possibles du moment, mémoires de l'apprentissage scolaire, par exemple ; l'interprétation que l'enfant fait de cet épisode le montre attrapé dans une vision et une intentionnalité marquées par ses expériences traumatisantes préalables accumulées, centrées sur l'impossibilité d'élaborer la perte.

Le travail avec le matériel de l'entretien permet de réfléchir sur les états affectifs, cognitifs et imaginaires dans l'esprit des enfants, états latents qui sous-tendent des comportements manifestes et la construction de leur identité.

Le langage, outil fondateur de l'humanité

C'est à partir des récits, en tant que mode de pensée, que l'on construit une perspective du monde, que l'on exprime une culture.

Les enfants victimes de la misère, de la discrimination et de la guerre, dans quelles conditions peuvent-ils prendre un nouveau départ ? Est-il possible de produire, au moyen de l'éducation à l'école, un renversement de l'impact de ces traumatismes¹⁴ ?

L'homme, l'hominisation, se produit au sein d'une culture ancrée dans un langage partagé par une communauté, qui apporte une symbolique, une signification maintenue et transmise de génération en génération, perpétuant l'identité de groupe nécessaire à la construction subjective.

La signification est à la base d'un échange culturel et de la production des outils symboliques ou matériels. Au sein d'une culture, d'une communauté coexistent plusieurs interprétations du monde ; ce qui est transmis se rapporte en particulier aux discours institutionnels liés au pouvoir, fréquemment exprimés comme croyances canoniques de la culture. Le rôle de l'école (publique) est de permettre une interaction élargie entre plusieurs interprétations du monde, une plurivocité à l'œuvre appuyée sur la remise en question des valeurs en cours.

Les limites de la connaissance que l'homme peut acquérir de soi-même et la signification de sa place dans le monde sont liées aux formes propres de connaître, de penser, de ressentir et de percevoir. La continuité de la vie

¹⁴ Jérôme Bruner: *The culture of education*, President & Fellows of Harvard College, 1996, USA.

psychique s'organise dans l'après-coup (*nachträglichkeit*) de ce que nous avons vécu auparavant.

Les contraintes à la capacité d'interpréter apparaissent liées à la représentation du " temps " comme continuité homogène, et à la construction de la notion d'espace à partir de l'expérience fondatrice d'appropriation et de construction de l'image de soi-même à partir de soins apportés pas l'autre (maternel), condition d'un vécu de continuité, fiable, durable, bienveillant, et révèlent l'importance de l'ontogénie dans le développement et l'acquisition des fonctions propres à l'humain.

Ces catégories fondamentales de la pensée humaine, de temps, d'espace et de causalité sont mises en forme au moyen d'un système de notation partagé, fondamentalement le langage. La limite à la pensée est imposée par le langage dont on dispose. La conscience linguistique par le biais de l'externalisation, de la décontextualisation et du développement de la capacité sémiotique permet de réduire les contraintes de n'importe quel système symbolique.

L'éducation devrait doter équitablement les enfants des systèmes symboliques nécessaires pour aller au-delà des limites de l'établi, de ce qui est transmis de génération en génération. Élargir la conscience linguistique permet le développement d'une pensée sur la pensée. L'acquisition pleine du langage est une des conditions nécessaires pour construire une identité au sein d'une culture.

L'équité de la distribution des biens culturels est un attribut de la démocratie; une des répartitions les plus injustes en est la distribution du langage dans les différentes classes sociales. Les conditions de *mésentente*¹⁵ sont établies dès le départ, par une situation de parole. Cette violence de la pauvreté va mettre en pièces les propos civilisateurs de l'école publique.

En fait, quatre ans après ces premières réflexions, le pays n'a pas construit une volonté politique décisive pour un investissement dans les politiques sociales ni pour une meilleure distribution de la richesse à travers l'impôt sur le revenu. On ne perçoit pas non plus de changement dans les options politiques néolibérales. La chute de l'État-nation entraîne avec elle celle d'un pilier de l'identité collective et produit une rupture dans le réseau des pratiques que sous-tend le lien social et dans la production de la figure du citoyen. Le nouvel État technico-administratif induit un bouleversement des mentalités vers une nouvelle identité à partir de la nouvelle mémoire médiatique, d'une modification du sens de la parole. Ce bouleversement met en place une nouvelle forme de rapport social, qui n'a plus lieu entre les

¹⁵ Rancière Jacques, *La Mésentente*, Galilée, Paris, 1995.

citoyens, mais entre des spectateurs, consommateurs de ce nouveau discours. La figure du consommateur abandonne l'espace politique¹⁶.

II. Transfert de la responsabilité politique aux acteurs sociaux et administratifs

Au sein de l'action humanitaire : souffrance et rupture du lien social

Les mutations économiques et culturelles que le monde globalisé introduit dans nos sociétés entraînent une crise, une mutation qu'on peut désigner comme rupture du lien social, dont les victimes sont les chômeurs, les "nouveaux pauvres", les marginaux, les jeunes en déscolarisation, les femmes seules avec des enfants, les requérants d'asile, les étrangers légaux ou illégaux, entre autres, vivant dans une situation de grande précarité matérielle et de détresse affective, qui glisse de plus en plus vers une perte des repères sociaux, psychiques et symboliques.

Une pensée scientifique sur ces exclusions dépend de l'articulation symbolique de l'espace anthropologique, social et juridique afin d'intégrer les actuelles déterminations historiques, effets de la mondialisation et de la globalisation de l'économie.

La demande posée par la souffrance de ce groupe croissant de population excède les formes traditionnelles d'assistance sociale. Cette souffrance provenant de l'émergence d'une carence chronique de la réalité matérielle et sociale est difficilement exprimée au niveau du langage. Elle s'exprime plutôt dans l'action, au moyen d'une conduite "inadaptée", voire violente ou a-sociale, ou dans le retrait de la réalité et l'installation d'une attitude passive, signe de l'effondrement des capacités adaptatives de l'individu. (Ces aspects de l'évolution actuelle de la demande aux services sociaux sont rapportés très clairement par un cadre intermédiaire dans un entretien de la recherche.)

- L'exclusion

Au centre de cette souffrance se trouve l'expérience d'exclusion, qui est avant tout une désarticulation du lien social, où le sujet devient objet d'un clivage, d'un déni – déni des droits, déni de sa condition humaine. Comme dans les cas de victimes de la torture, de la persécution politique, la possibilité de réparation du traumatisme indu par les traitements inhumains commence par la reconnaissance de la légitimité de leur souffrance, ce qui réintroduit l'individu dans le réseau de langage lui rendant une place en tant que sujet social¹⁷.

¹⁶ Lewokwicz Ignacio, Busola Diego, " *Historia sin memoria o las nuevas funciones del discurso histórico* ", Actas del coloquio: Lo interdisciplinario: Memoria, Historia, Narrativa, ADEP, Buenos Aires, 1997.

¹⁷ Viñar Maren et Marcelo, *Exil et torture*, Denoël, Paris, 1989.

On peut, comme le signale Jean Maisondieu¹⁸, affirmer que “ les méfaits psychiques de l'exclusion qui disqualifie et tue les liens ” induisent une catastrophe psychique qui prive sa victime de ce qui le fait homme, c'est-à-dire le symbolique, le sentiment d'exister parmi d'autres, l'estime de soi, l'estime des autres.

L'histoire subjectivée d'un individu, qui le fonde comme personne, qui lui donne son identité et sa singularité, construit une double appartenance : être semblable et être différent.

Les populations migrantes et en fuite de leur territoire sont aujourd'hui une des plaies majeures de la civilisation. L'agression qu'implique ce fléau, au-delà de la destruction d'un individu, d'un groupe ou d'un peuple, désarticule l'appartenance à l'humain. L'étranger demande au pays d'accueil une chance de reconstruire cette appartenance déchue. Le migrant, frappé par des événements violents, est devenu un déraciné qui a perdu son territoire psychique et son identité historique singulière. Cette destitution de toutes les références connues, familières, est à l'origine d'une distorsion profonde du sens, d'une confusion dues à un vécu de non-existence, de non-être.

Dans le champ de l'action humanitaire on voit se déployer un large éventail de conditions conflictuelles qui dénotent la crise des institutions publiques chargées de cette action. Cette crise¹⁹, d'origine idéologique et économique, reste masquée par l'afflux de gens déplacés, travailleurs migrants, demandeurs d'asile, clandestins, victimes de violences, qui saturent les services et excèdent la capacité d'accueil du personnel des services sociaux.

Cet excès permet au pouvoir politique le montage d'une opération perverse par laquelle, il se dessaisit de sa responsabilité et des principes de solidarité et d'aide humanitaire, sans l'avouer, mais silencieusement, par un acte d'omission, par la restriction budgétaire, et par l'abandon du fonctionnaire confronté à la violence d'un rejet de droit de l'autre en détresse, et à un échec de sa personne en tant que citoyen. Une double exclusion se produit : l'une, ouverte, visible, celle du demandeur, et une autre, silencieuse, sournoise, celle du fonctionnaire.

¹⁸ Maisondieu Jean, “ Entre exclusion du malade et mal-être de l'exclu : la souffrance du sujet dans son alterité, in *Les soins psychiques confrontés aux ruptures du lien social*, sous la direction de Marcel Sassolas, éditions Erès, France, 1997, p. 13-23.

¹⁹ Ulriksen-Viñar Maren, “ Le transfert de responsabilité : une violence silencieuse ” in *Asile-Violence-Exclusion en Europe. Histoire, analyse, prospective*, Eds. Caloz-Tschopp Marie-Claire, Clevenot Axel, Tshopp Maria Pia, Groupe de Genève “ Violence et Droit d'asile en Europe ” et Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Genève, 1994, p.171-173.

- Quel cadre pour quelle rencontre ?

Quand on analyse les rapports établis entre ceux qui, inclus dans le système administratif ou sécuritaire, détiennent un certain pouvoir, et les diverses catégories d'étrangers, il faut regarder de près, en deçà du discours politique et de l'action humanitaire, le cadre de la rencontre. L'un, le citoyen, a un pouvoir de décision sur la vie d'un autre qui occupe un non-lieu, l'"étranger", qui n'a pas de travail, pas de papiers ou de résidence, mais qui est surtout en dehors du système de réciprocité qui assure le lien social dans une démocratie. Un état, le chômage, par exemple, devient une qualité négative de l'être. Peut-on dire que le chômeur est asocial ?

Dans ces conditions, il n'y a plus de rencontre possible. L'offre subjective plus importante d'un accueil humanitaire aux déplacés, aux "sans-patrie", la reconnaissance d'altérité et d'humanité qui inaugure un lien social indispensable pour vivre ensemble, sont mises en échec. Faire endosser les responsabilités de cet échec aux migrants, demandeurs d'asile, étrangers, et, aux "vices" de l'emploi public, servira d'argument à un discours officiel de plus en plus marqué par les propositions de privatisation et par le ton et les contenus du discours sécuritaire.

On est frappé par la similitude de ce discours officiel avec la structure des discours du pouvoir sur la délinquance juvénile dans les quartiers les plus pauvres des grandes villes de l'Amérique du Sud qui, tout en masquant la profondeur de la crise économique nationale au profit du grand capital multinational, avec ses retombées, la montée du chômage et l'absence d'avenir pour les jeunes, insistent sur l'origine de la violence dans la "vie privée" de la famille, la mauvaise éducation, le mauvais exemple, la crise d'adolescence, etc. Cette "psychologisation", qu'on voit souvent à la télévision, constitue le fond sur lequel surgit la figure redoutable du "mineur transgresseur" et empêche en même temps un débat sur les origines des inégalités, de la pauvreté et de l'exclusion sociale. Tous nos pays reçoivent plus de prêts pour le contrôle de la "sécurité citoyenne" que pour l'investissement social dans l'éducation publique ou la santé.

Cet embarras trouve un point d'appui dans la désinformation du personnel sur le changement des objectifs politico-administratifs, ou simplement, entre autres, dans l'impuissance des fonctionnaires qui voient se multiplier un travail dont on ne sent plus l'utilité, ni la finalité. On ne peut plus penser, on devient une pièce dans le rouage d'une machine.

- Violence de l'acte humanitaire : une asymétrie radicale

Dans la rencontre au sein de la fonction administrative ce ne sont pas les personnes en tant que sujets individuels qui entrent en jeu mais des coordonnées du cadre qui engendrent un type de rencontre où l'on voit s'installer, à la place d'un système de réciprocité, une dialectique du maître et de l'esclave, et d'inclusion-exclusion. La parole est conditionnée par l'asymétrie radicale de cette rencontre.

Ferenczi²⁰ a étudié la confusion de langue entre les adultes et l'enfant, et signale que l'adulte persuasif, autoritaire et violent, occupe cette place parce qu'il dispose d'un pouvoir que l'autre n'a pas.

Quand un homme, un être humain interroge quelqu'un qui est en dehors de l'humain, quelqu'un qui va mourir, un torturé par exemple²¹, quelqu'un frappé par les événements de l'histoire, les lieux qui instituent la parole sont distorsionnés au point de les rendre incompatibles avec le dialogue. Le discours du pouvoir de l'un écrase et désautorise la parole de l'autre²².

Piera Aulagnier²³ a signalé que " la forme la plus pure de violence, la plus exemplaire, serait l'aliénation de la pensée d'un sujet au désir unique, face au pouvoir unique de celui qui l'impose ". Situation binaire où l'entre-deux est perdu, et l'autre annulé, par une loi non énoncée qui exclut radicalement l'altérité, la différence et la plurivocité. Toute violence psychique cherche le même objectif : soumettre la pensée de l'autre tant qu'il lui est impossible de prendre connaissance de son état de soumission. Le concept de violence, dans cette perspective, est inséparable de celui d'aliénation^{24 25}.

Quand la parole est séquestrée par l'autre qui détient le pouvoir, elle est impossible à prononcer par celui qui est exclu comme interlocuteur ; reste le cri ou l'acte qui dénonce le non-sens, ou la rétorsion de la violence par l'attaque exprimant le vécu paranoïde déclenché par l'exclusion et le mandat de soumission.

Dans la rencontre entre le fonctionnaire et l'" étranger ", ce dernier sait qu'il risque un rejet, une expulsion provenant du système, mais dans le face-à-face de la rencontre, le système et son discours sont devenus invisibles, et la densité de la sanction apparaît comme responsabilité du fonctionnaire. Une logique où le pouvoir de l'un peut invalider l'autre en tant que sujet, s'est installée.

- Impossibilité d'accueil, défaillance du rôle professionnel

Le défi pour le migrant est celui de trouver un accueil dans un nouveau territoire social. Cet habitat réceptif peut lui permettre " d'ouvrir un temps et

²⁰ Ferenczi Sandor, " Confusion de langue entre les adultes et l'enfant. Le langage de la tendresse et de la passion ", *La Psychanalyse*, n° 6, p. 241-253.

²¹ Viñar M.N., Ulriksen-Viñar M. et Bleger L., " Troubles psychologiques et psychiatriques induits par la torture ", *Encycl. Méd. Chir.* (Paris-France), Psychiatrie, 37889 A20, 5- 1998, 4 p.

²² Viñar Marcelo, " Pedro ou la démolition ", *L'Évolution psychiatrique*, t. XLIII, fasc. III, 1978. " Pedro o la demolición ", *Fracturas de Memoria*, Maren y Marcelo Viñar, Ed.Trilce, 1993, Montevideo.

²³ Aulagnier P., " Violence et psychanalyse ", discussion in *Le Psychanalyste sous la terreur. Rencontre latino-américaine de psychanalyse*, Ed. Matrice, Vigneux, France, 1988.

²⁴ Viñar Maren y Marcelo, *Fracturas de Memoria*, Editorial Trilce, Montevideo, 1993.

²⁵ Ulriksen-Viñar Maren, " Children affected by organized violence in South America ", in *Children, War and Persecution*, Proceedings of the Congress, Hamburg, September 1993, Edition Stiftung für Kinder, Osnabrück, 1995, p 134-142.

un espace destinés à la mise en œuvre d'un processus de réappropriation psychique d'un nouveau territoire²⁶". C'est à partir de cette recréation personnelle ancrée dans le nouveau lien social que le sujet sera à même de construire un projet d'avenir.

Pour que le travail social humanitaire ait un sens positif, il est indispensable que le travailleur social se considère capable de représenter un lieu de référence stable pour le sujet singulier migrant ou demandeur d'asile. Cet aspect éminemment humanitaire, socle de tout travail social, fait appel aux meilleures capacités et au développement des potentialités psychiques et techniques des professionnels du champ social, qui à leur tour ont besoin d'être soutenus, stimulés et formés.

Mais malgré l'appui qu'ils peuvent recevoir, la plupart des fonctionnaires de l'action sociale auprès des étrangers endurent la défaillance de leur identité professionnelle, tiraillés entre le défi éthique d'une action humanitaire et les exigences silencieuses mais opérantes d'une politique qui ne leur permet pas de représenter une référence stable nécessaire pour accomplir correctement leur travail.

- Communication et langage

C'est la société qui peut ou non satisfaire le besoin fondamental de la psyché, qui est le besoin de sens. C'est le sens qui permet la construction de l'être socialisé. Comme le signale Castoriadis²⁷, l'institution sociale, en tant que donneuse de sens, comporte des dimensions multiples, dont une est le langage, qui n'est pas un "instrument de communication" mais un élément complexe, à l'intérieur duquel s'établissent des "objets", des "processus", des "états", des "qualités" et divers types de lieux et de rapports entre eux.

C'est le langage qui permet d'énoncer, en partie, l'investissement – indispensable à la construction de l'identité – que l'homme fait de l'institution sociale et de ses significations, parmi lesquelles se trouvent la loi, le citoyen, l'État, la justice, la marchandise, etc.

C'est l'identité du migrant, de l'exilé, qui a été ruinée par la perte de ses référents institutionnels d'origine. Le défi de reconstruction de l'identité, donc de la subjectivité, se joue dans le renoncement à trouver les mêmes significations dans la société d'accueil, et à pouvoir s'y investir et y participer. Ce changement, cet énorme travail subjectif s'appuie largement tant sur la qualité et la non-ambiguïté de l'accueil qui accorde une place à l'altérité radicale de l'étranger au sein de cette société, que sur la possibilité qu'apporte le langage comme moyen d'appropriation d'un lieu social et d'investissement des institutions.

²⁶ Lent Carmen Felicitas, "Transculturación y subjetividad. La mutación psíquica", in *¿Semejante o enemigo? Entre la tolerancia y la exclusión*, Compilador Viñar Marcelo, Trilce, Montevideo, 1998.

²⁷ Castoriadis Cornelius, *Figuras de lo pensable*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1999, p. 183.

Les raisons du système et l'ampleur du problème permettent de réparer une parcelle du mal. La limitation de l'humain, dans le cas du fonctionnaire, c'est qu'il ne peut depuis sa place résoudre la question qui lui est adressée. Ses capacités subjectives de réception et d'action sont débordées, ce qui produit un effet de rejet défensif, d'impossibilité d'empathie et par conséquent un effondrement de la possibilité même du langage.

- La surcharge de travail

Gérer la culpabilité ou le règne de l'arbitraire

Depuis quelques années, le nombre de dossiers à traiter par de nombreux travailleurs de ce domaine s'est multiplié d'une façon telle qu'aucune tâche sérieuse ne reste possible. Si on doit traiter 10 000 cas par an, pour la plupart d'entre eux, il ne s'agit plus d'homme, de femme ou d'enfant, mais d'un déplacement de dossiers à l'intérieur de l'institution, de la "paperasse". Le fonctionnaire exécutant ne peut se sentir utile que dans quelques cas où il va entrer dans une résonance affective qui induit un mouvement d'empathie, une sorte d'identification temporaire avec la souffrance du demandeur, en lui permettant de chercher et éventuellement de trouver une issue favorable à la situation. Dans cet exemple, le fonctionnaire parle de son désarroi et, au moyen d'une opération défensive de clivage, nie l'exigence d'objectivité pour traiter tous les cas et s'investit dans quelques-uns, en particulier, le cas de femmes seules, ou battues, avec des enfants, ou, d'un handicapé physique, car s'agissant des cas "humanitaires" on arrive à leur accorder les moyens de rester dans le pays. On perçoit bien que ces cas l'ont touché au vif, rendant son action légitime. Il est seul et débordé, il peut décider. La solution de quelques cas le rassure et le déculpabilise face à l'ampleur de la frustration de tout ce qu'il ne peut résoudre.

Mais l'impuissance ne met pas seulement en échec le travail à fournir. Des décisions aussi importantes, qui marquent les destins et la vie de ces gens, sont, à l'insu de leur agent, un exercice de pouvoir discrétionnaire, donc illégitime. Le fonctionnaire est capturé dans un paradoxe insoluble, il va d'un extrême à l'autre, le refus ou la protection. Ce paradoxe empêche toute pensée, toute réflexion sur la question, il ne lui reste comme boussole que sa propre sensibilité, sa mémoire subjective personnelle. À la fonction publique est substitué un acte privé.

- Qu'en est-il de la participation ?

Dans les symptômes de souffrance de la fonction publique, il se produit une intrication complexe de points de vue, difficiles à analyser parce que chacun, en y étant inclus, l'est à partir d'une place occupée ou assignée, porteuse de différentes conceptions des faits et des principes. Si les responsables politiques ne traitent pas ces divers points de vue directement avec les acteurs concernés – en particulier les exécutants – ou avec leurs représentants (Syndicat, Comité d'entreprise ou autre) c'est, peut-être, parce qu'un changement profond d'orientation dans les objectifs de l'administration a été fait sans la participation ni l'information des acteurs

directs, ce qui place les directeurs dans une position de pouvoir autoritaire. Les effets se font sentir comme un malaise diffus chez les fonctionnaires sans qu'ils comprennent ce qui est en jeu. On assiste, au-delà de la bureaucratie et de l'usure d'une mauvaise administration, à un désinvestissement par rapport au travail, un manque de volonté, de motivation, et un état de suspicion, de peur s'installe face à une perception menaçante, inquiétante, qu'on ne peut pas transformer en mots. Faute d'une parole, d'un énoncé provenant de celui qui fait loi, qui détient le pouvoir, les autres restent sans paroles, sans représentations ; le silence et le désinvestissement sont la règle.

- Face à la souffrance institutionnelle, on appelle un spécialiste

Il ne faut pas s'étonner que ce silence ait des effets dans l'investissement et dans le plaisir dans l'exercice de la fonction. C'est cette responsabilité de parole, d'information et de participation, base d'un exercice démocratique de la fonction publique, fonction de lien, qui sera déportée, déplacée, et altérée par une opération de transfert, par exemple, à un nouveau fonctionnaire, spécialiste en Ressources humaines, qui devrait gérer ce malaise et servir de garde-fou entre les différents niveaux, et de porte-parole des nouveaux critères du contenu et des exigences d'engagement adressés au personnel.

On entend comme axes de ce travail en ressources humaines, l'utilisation de concepts de grande complexité, tels que la " communication " et la " motivation ", traités comme des " fonctions psychologiques " qui pourraient être modifiées au moyen d'un soutien, d'une " écoute " du personnel, sans tenir compte du rôle du contexte socio-politique et du cadre institutionnel par rapport à ces fonctions. Le manque de communication va s'améliorer, et, avec " l'aide d'un petit guide " (du collaborateur) et des injonctions d'appel à la responsabilité, etc., la motivation, absente dans la fonction publique, va être relancée. On a l'impression que, même si telle fonctionnaire se considère " étant dans un territoire neutre ", les exemples de son travail montrent qu'elle fait le " go-between " entre la direction et le personnel : " la direction me fait passer ses messages et le personnel, quand il vient ici, il peut avoir une écoute (confidentielle) ". Ce va-et-vient pourrait expliquer, en partie, une certaine confusion et l'absence de précision dans le langage de ce fonctionnaire spécialiste.

Nous pensons que les contenus de ces activités s'appuient sur un behaviorisme qui suppose qu'avec une écoute, un soutien et des consignes sur le bon et le mauvais employé, la subjectivité des gens va changer, et qu'ils vont s'adapter aux nouvelles conditions de travail.

Mais c'est l'ensemble du fonctionnement " institutionnel " qui est en difficulté; cet embarras, aspect central de la question, est détourné, inversé, et déplacé vers la figure du " fonctionnaire public ", qu'on va écouter parce qu'il a besoin de parler, de s'exprimer, et voilà, on leur accorde cette possibilité de communiquer. Les objectifs de ce type de travail nous

semblent voués à l'échec, du moment que la perspective adoptée pour améliorer les choses place la responsabilité du malaise dans une des parties de l'ensemble, constituant une opération réductionniste, qui entre autres ignore les violentes contradictions d'intérêts et de perspectives en jeu. Ne pas les reconnaître, mais au contraire les dénier, fait que cette violence ne s'exprime qu'en termes négatifs, tels le désintérêt, le je-m'en-foutisme, et l'absence de plaisir dans le travail.

- L'embarras de l'échec éthique et la perte de sens : figures de la démission

La "mutation" de la fonction publique oblige à un mouvement d'adaptation aux nouvelles conditions de travail : informatisation, surcharge, diversification ou uniformisation des tâches, augmentation des contrôles, etc., qui constituent des difficultés courantes dans le développement actuel de l'informatique, et dans les impératifs de rentabilité du "management". La plupart des gens arrivent à s'adapter à ces nouvelles exigences et à prendre en main le défi que leur impose le progrès technique ; cet effort est mené à terme si la personne est reconnue dans le processus personnel et les limites de son changement, mais surtout si son travail a gagné du sens et si ses finalités sont positivement valorisées par l'ensemble de l'institution et par le public.

Des problèmes d'adaptation plus graves se posent quand l'objectif de l'action humanitaire de garantir la condition de semblable à l'autre usager est rendu caduque. Le fonctionnaire qui a construit son identité professionnelle à partir de la responsabilité de la fonction publique vit une expérience de perte de sens, d'échec et de souffrance par la remise en question de son identité, par la distorsion d'un projet de travail investi et aimé, et, faute d'une parole instituante de ceux qui prennent les décisions, une impossibilité de penser s'installe. Cette mutation de la fonction publique, cette transformation du contenu, de la qualité et de la charge du travail ne produira que mal-être, confusion, retrait ou démission si on n'établit pas un cadre, un temps et un lieu destinés à un échange d'opinions entre les divers niveaux. Cet espace d'échange devrait être un des piliers du fonctionnement démocratique dans les services publics. Un lieu de parole institué, même dans l'asymétrie, la possibilité de penser, d'une réflexion, et du côté des fonctionnaires l'expression de leur malaise, de leurs difficultés, de leurs questions, de leurs accords ou désaccords. La fonction d'un cadre pour traiter les questions qui engagent la vie professionnelle des gens est de construire une structure pour penser, pour retrouver des repères, pour restaurer les limites entre une extériorité et une intériorité psychique, pour permettre l'accès à la catégorie de la négation, c'est-à-dire être capable d'opposition, discrimination et différenciation. Un sens peut donc être retrouvé.

Quand un État fonctionne dans le paradoxe de proclamer l'adhésion publique aux compromis internationaux sur les droits des étrangers, d'une part, de ne plus octroyer l'asile ou la résidence aux ayants droit, d'autre part,

une opération d'exclusion déniée, clivée, et devenue impensable se met en place. Dans ces conditions, la prétention d'établir un cadre qui admette la participation et l'échange d'opinions est illusoire. Au contraire, le paradoxe du discours politique installe un cadre ambigu qui ne peut que conduire à la confusion, au mal-être et au désinvestissement de la fonction.

D'autre part, l'exclusion de l'étranger, répétition sinistre de son histoire, écarte l'individu de la communauté humaine et le jette dans un territoire hors-pensée. Amputé de son humanité, il devient "étrange". Sa condition de semblable est annulée. Si le discours et les pratiques xénophobes qui disqualifient l'étranger s'étendent – à l'extérieur et à l'intérieur de l'institution sociale – la fonction et le fonctionnaire subissent aussi une identification disqualifiante.

Rester ou quitter la fonction publique n'est plus un choix en relation avec l'excès de travail, mais se rapporte plutôt au profond et inexplicable malaise d'un dilemme éthique lié aux valeurs en jeu.

Un responsable, cadre intermédiaire, identifié à la fonction publique, qui connaît très bien sa fonction et fait une analyse pertinente des problèmes, préoccupé par "six ou huit démissions qui sont arrivées d'un coup" parmi le personnel à sa charge, démissionne lui-même peu de jours après avoir exprimé ses réflexions dans un entretien.

Quels sont les dilemmes et le malaise induits par cette mutation de la fonction qui le poussent à démissionner ? On peut en lire quelques-uns dans une analyse intelligente et passionnée des complexes et multiples changements qu'il vit dans la fonction ; nous soulignons entre autres :

- L'augmentation des personnes âgées seules en détresse, des chômeurs, de nouveaux pauvres, de requérants d'asile, liée, pense-t-il, aux effets du processus de globalisation. Comme conséquence : augmentation de l'exigence des politiques en matière des chiffres, de justification des prestations allouées aux personnes en difficulté, donc la gestion administrative devient plus complexe et sa finalité embrouillée et confuse.

- En même temps : diminution de postes, les départs ne sont plus remplacés.

- Un vécu de gêne en rapport à l'arrivée d'un nouveau chef, directeur de ressources humaines : "avec une manière de faire totalement inacceptable"... "les cadres intermédiaires... on est pris entre le marteau et l'enclume".

- La nostalgie de la période antérieure où "tout tourne, tout roule" par rapport à l'actualité : "situation de compétition exacerbée, plus personne ne sait comment il s'appelle, ni pourquoi il bosse, par rapport aux valeurs..."

- La perte progressive de "notre seule richesse au sein de l'institution... le personnel qui la compose". Et il ajoute : "On n'a rien d'autre que la capacité d'investir, de croire à ce qu'ils font, c'est ça notre richesse et c'est comme ça qu'on arrive à bosser..."

- “ Une des difficultés, c’est les décisions du politique actuellement, où les gens ne savent pas de quoi sera fait demain... on vit une période de mutation intense où des personnes perdent leurs repères...”

- En plus, il se produit un changement d’image : “ le fonctionnaire est devenu le mauvais objet ”.

- Si on “ permettait aux gens d’échanger... il ne s’agit pas de les faire porter ce qui ne leur appartient pas, une question de respect de soi-même...”.

- “ Vivre le conflit, c’est grandir, mais non plus qu’il soit à répétition, qu’on tourne en rond. ”

- Il soulève la question de loyauté et d’identification à l’institution : “ toutes les personnes qui sont parties m’ont dit parfois des choses difficiles, m’ont toujours dit “c’est une institution que j’ai aimée...” ” Le dilemme se pose : “ ce qui prévaut... par rapport à la loyauté à l’institution et la loyauté vis-à-vis de soi même ”. Et à titre personnel il conclut : “ ...c’est une institution qui a de la valeur pour moi ”.

- La difficulté actuelle serait de maintenir ce lien, cette identification : “ ...Une identité c’est un lieu... ils ont une mission de service au public... mais on restructure les départements, il sait plus qui est son chef du personnel, son directeur, et il doit faire d’autres choses... là, il y a une perte de substance... on a besoin d’être de quelque part...”

- Les fonctionnaires “ ont besoin d’avoir une identité professionnelle ”, “ ça donne un sens à une vie d’avoir une reconnaissance, d’être quelque chose dans la vie... si on élude cet aspect-là on va y perdre en motivation... et en rentabilité ”.

Nous avons l’impression que ce cadre intermédiaire identifie plusieurs niveaux de conflits, de difficultés, d’inquiétudes et d’incertitudes chez les fonctionnaires, et chez lui, et, en solitude, il essaie de postuler quelques hypothèses, quelques liens de causalité. Mais comment peut-il traiter l’information que lui apporte son expérience, son vécu ? À qui peut-il s’adresser pour partager ses pensées ?

Une frontière se dresse entre ce cadre intermédiaire et la direction. Il ne trouve personne à qui accorder sa confiance afin de partager, d’échanger ses observations, ses réflexions, aucune possibilité donc de se représenter un avenir dans l’institution. En plus, ses collaborateurs, sur lesquels il a assumé des responsabilités, démissionnent. Ses fonctions échouent, son identité s’effondre, le sens de son travail lui échappe, il n’est plus quelqu’un de la maison, il est devenu un “ étranger ”. C’est le lien social dans l’institution qui est en souffrance, en péril.

Castoriadis décrit une clôture de diverses formes dans l’institution sociale. Il y a toujours des territoires ou des frontières plus ou moins déterminés, en tout cas, de définitions restrictives des individus appartenant à une société, dont la plus importante est la clôture de sens. Dans ce cas, le

fonctionnaire perd sa place sociale et devient un “ autre étranger ” au sein de l’institution.

Ne pas accorder une place sociale à l’étranger, à celui qui est radicalement autre implique une fermeture sociale, une impossibilité de trouver d’autres réponses, d’autres pensées que celles qui sont déjà instituées. Le défi humanitaire suppose la capacité d’ouvrir l’identité sociale commune et familière à la reconnaissance et à l’articulation, à l’intérieur de son territoire, de celui qui est distinct et séparé. Le défi est aussi d’intégrer l’autre au sein de l’institution publique.

La question de l’étranger, du semblable et du différent est logée au cœur de l’institution d’action sociale.

Si l’on applique au secteur public les exigences de soumission aux règles du secteur privé, contrôle chiffré de la productivité, efficacité, disponibilité, réduction des dépenses, etc., au lieu de respecter les principes démocratiques de participation, de circulation de l’information et des droits syndicaux, on peut vite abdiquer de la fonction de service destinée à la population, dont le produit et le profit sont en rapport avec la possibilité de distribution et de don d’une parcelle de vie, d’humanité pour les usagers.

Les processus d’exclusion, le dépérissement de l’acceptation de l’altérité radicale de l’autre, portent atteinte non seulement à celui qui les vit directement, mais aussi à l’ensemble de la communauté, à la convivialité démocratique, au lien social. Nous retrouvons les signes de ces ruptures du lien social à la lecture des entretiens réalisés à Genève par Marie-Claire Caloz-Tschopp dans le cadre de la recherche “ Défi humanitaire ”.