

« On n'est pas responsable de ce que l'on a fait de nous, mais de ce que nous ferons de ce que l'on a fait de nous¹ ».

Construire sa capacité à se rendre responsable²

Jeannine Duval-Héraudet

« ...Le triomphe de la responsabilité individuelle ...n'est que l'affirmation de l'individualisme moral, depuis la Réforme, puis de l'individualisme démocratique avec la Révolution. Cet individualisme fixe l'idéal d'une autonomie et d'une authenticité personnelles dans la capacité de l'individu d'être son propre maître et l'auteur de sa vie. Pour le dire simplement, c'est le passage de la morale comme norme collective à l'éthique, comme règle fixée par soi-même et négociée avec autrui qui doit à son tour être reconnu comme un individu³. »

Être responsable, c'est répondre de ses actes (du latin *respondere*). Comment un sujet construit-il sa capacité à se rendre responsable ? Mais aussi : Comment peut-on l'y aider ?

Complétude, frustration, symbolisation

L'état de dépendance prolongée du petit d'homme impose à un autre – mère ou substitut maternel - de s'en rendre responsable. Selon la théorie psychanalytique, une première phase de « complétude idéale » ou quasi absolue entre la mère et son nourrisson est indispensable pour que celui-ci construise pour lui-même une sécurité de base et sa confiance envers son environnement. Ce substrat est nécessaire pour toutes les élaborations psychomotrices, affectives, relationnelles et cognitives ultérieures.

Cependant et très vite, la mère ne répond ni toujours ni tout de suite aux pleurs de son bébé, elle est occupée ailleurs. Ou bien, elle répond « à côté » parce qu'elle doit nécessairement interpréter les besoins de celui-ci à travers ses propres filtres, à partir de son propre système de pensée. Confronté aux « non-réponses » ou « réponses à côté », aux absences inévitables de sa mère, l'enfant découvre la frustration, laquelle s'inscrit dans un registre imaginaire.

Lorsque cette frustration s'inscrit dans un contexte de soins « suffisamment bons » et à condition de rester dans des limites supportables pour ses capacités psychiques, l'enfant sera incité à exprimer ses besoins et ses désirs par la parole. Il sera de même invité à développer progressivement, entre autres processus, ses capacités à

¹ *Communautés éducatives*, sept. 1999, n° 108.

² Ce texte a comme origine une intervention lors du Colloque MAIS (Mouvement pour l'Accompagnement et l'Insertion Sociale), *La responsabilité en question*, Lyon, les 12-13-14 juin 2001. Il a été revu et complété en Novembre 2021.

³ François Dubet, « La responsabilité contre la solidarité », *Communautés éducatives*, sept. 1999, n° 108, p. 38.

supporter le manque, l'attente, le différé, et il parviendra à représenter et symboliser l'absence et la séparation.

La mère va offrir à son enfant, différentes possibilités de construire d'autres modes de relations.

Des castrations symboliques

Françoise Dolto a montré qu'une série de castrations symboliques, orale, anale, phallique, sont nécessaires pour faire évoluer les modes de pensée de l'enfant et le pousser à la sublimation. Ces castrations, qui passent notamment par la parole et par des actes, sont des opérations structurantes et peuvent être considérées comme des dons que fait une mère « suffisamment bonne¹ » à son enfant pour lui permettre de grandir. De symboliques, elles deviennent « symboligènes » lorsqu'elles sont intériorisées, intégrées par l'enfant dans son fonctionnement psychique.

La première castration symbolique concerne la bouche qui, de bouche pour se nourrir, doit devenir une bouche pour demander et pour parler. Cette castration correspond au sevrage du corps à corps nourrisson-mère. Les pulsions orales, qui tendent dans un premier temps à l'incorporation de l'objet aimé, le sein, la mère, doivent se sublimer, changer d'objet, et, en faisant porter la tension et leur énergie sur l'acquisition du langage, faire accéder l'enfant au plaisir de la parole.

La deuxième castration, ou castration anale, va signifier à l'enfant qu'il doit se débrouiller seul pour certaines activités, comme s'habiller ou manger seul, qu'il doit apprendre à contrôler ses sphincters ou sa vessie, contrôler ses actes, sa motricité, ses pulsions, son agressivité, faire la différence entre le dire et le faire. La sublimation des pulsions anales devient désir de maîtrise. L'intelligence s'organise pour maîtriser la réalité extérieure par une action.

La période phallique ouvre au questionnement du « A quoi ça sert ? » et à la découverte de la différence de sexes, à la découverte de l'altérité. La troisième castration, correspondant à la phase œdipienne et à l'intervention de la métaphore paternelle², permet d'intérioriser les limites. Le garçon n'est pas le phallus de sa mère, la fille n'aura pas d'enfants du père. Ne l'entretenant plus dans l'illusion de le combler et qu'il la comble, la mère autorise et permet ainsi à son enfant de désirer ailleurs et de conquérir progressivement son autonomie. La différenciation entre son Moi et l'autre, les processus de séparation, aideront l'enfant à dépasser ses positions initiales, à restructurer ses modes de relation, pour progresser dans son individuation et se tourner vers le monde social et scolaire.

Frustrations et castrations symboliques se heurtent toutefois au désir insatiable de l'enfant d'être comblé par sa mère et elles sont sources de conflits répétés.

Ambivalence, culpabilité, angoisse

La mère qui pose des demandes, des exigences, des limites et des interdits, est attaquée sans pitié par l'enfant mu par ses pulsions et par la jouissance qui accompagne leur expression. L'enfant a besoin de « trouver la mère-objet pour survivre aux épisodes dirigés par l'instinct (lorsque ceux-ci) ont acquis toute la force

¹ Winnicott qualifie de « mère suffisamment bonne » et de « mère suffisamment mauvaise » deux versants de la position maternelle.

² La métaphore paternelle correspond à tout ce qui fait séparation entre la mère et son enfant : un mari ou un compagnon, un amant, un travail, un loisir, etc.

des fantasmes du sadisme anal et des autres conséquences de la fusion¹ ». La mère doit pouvoir accepter et supporter d'être « suffisamment mauvaise » et que son enfant puisse éprouver de la colère contre elle, en lien avec la frustration qu'il ressent. Elle est toujours l'objet d'amour, mais elle devient aussi l'objet précis du manque imaginaire et l'agent de la frustration. Amour et haine se conjuguent, contre une « mère-objet » qui « devient la cible de l'excitation vécue, sous-tendue par la pulsion instinctuelle brute² ». Cette capacité d'amour primitive allie « le vécu érotique et agressif dans une relation avec un objet unique³ ».

Cependant, s'il détruit la mère, l'enfant la perdra, et la menace de cette perte est accompagnée d'angoisse. Il est mauvais, bon à jeter à la poubelle, à rejeter. Si, de plus, l'enfant est effectivement rejeté, abandonné par sa famille, il pensera qu'il l'a bien mérité et la culpabilité sera intense, s'accompagnant de la honte. S'il est confronté au décès de la mère, pris dans une pensée magique, il s'en portera responsable, dans une culpabilité sans limite.

De son côté, la « mère-objet » doit pouvoir faire la preuve qu'elle survit aux attaques de son enfant, sans s'effondrer, fuir, le rejeter ou l'abandonner. Elle est soutenue par sa fonction de « mère-environnement » qui garantit à son enfant l'assurance qu'elle continue à l'aimer malgré ses actes. Elle continue à être heureuse, elle peut recevoir ses manifestations d'affection, elle peut être empathique à son égard. Elle continue à veiller sur lui, à le soigner, à le diriger, tout en contenant et en limitant ses attaques. L'enfant intériorise progressivement une bonne image objectale de sa mère, il peut faire l'expérience qu'il ne l'a pas détruite et il peut éprouver lui-même qu'il n'est pas tout-puissant. La mère devient ainsi un objet total pour l'enfant qui peut vivre l'expérience de l'ambivalence, ou « expérience simultanée de l'amour et de la haine⁴ », dans un amour qui implique cruauté et destructivité.

Inévitable dans toute relation, cette ambivalence portera toujours son lot de culpabilité et d'angoisse potentielles chez le sujet.

Réparation, sollicitude, responsabilité

La survie de la mère – ou de son substitut - aux attaques de son enfant, sa permanence, son amour indéfectible, ne sont pas suffisants. La mère, de plus, doit offrir à son enfant, la possibilité répétée de réparer la relation mais avant toute chose, la possibilité de réparer sa propre image. C'est un don qu'elle lui fait. Dès lors que le petit enfant a acquis la certitude qu'il pourra lui-même apporter quelque chose à la mère, l'angoisse peut être transformée en une culpabilité latente, potentielle, laquelle n'émergera qu'en l'absence de possibilités de réparation.

Des activités constructives et créatrices vont donner naissance à la capacité de sollicitude chez l'enfant à l'égard de l'autre (du latin *sollus* : se soucier de). Ce que Carl Rogers nomme « empathie » est un peu différent mais le rejoint. Comment définit-il ce concept ? Il s'agit de « se mettre à la place de l'autre mais seulement comme si », afin de tenter de percevoir ce que l'autre ressent. Le sujet devient

¹ Winnicott, D.W. 1965, « De la capacité de sollicitude », *Processus de maturation chez l'enfant, Développement affectif et environnement*, trad. Française 1970, Paris, Petite bibliothèque Payot, coll. Sciences de l'Homme, éd. 1974, p. 35.

² Ibid. p. 34.

³ Ibid. p. 33.

⁴ Ibid. p. 34.

concerné par l'autre. Lorsque l'angoisse diminue, le sujet peut se séparer, se sentir impliqué et endosser la responsabilité de ses pulsions et de ses actes.

Selon Winnicott, l'enfant « est maintenant capable de se sentir de plus en plus impliqué, d'endosser la responsabilité de ses propres pulsions instinctuelles et des fonctions qui sont de leur ressort. Cela fournit l'un des éléments constructifs et fondamentaux du jeu et du travail¹ ». L'élaboration de ces capacités demandent toutefois à l'enfant un certain degré d'intégration dans le moi individuel, de différenciation moi/non-moi, de reconnaissance de l'existence de l'autre comme être séparé.

Ce mécanisme psychique, cet équilibre, doivent cependant être retrouvés, réajustés sans cesse tout au long de la vie. Ils dépendent étroitement du contexte dans lequel le sujet peut ou non se re-construire et s'articule aux possibilités de réparation offertes. *A contrario*, « l'absence de réparation conduit à une perte de la capacité de sollicitude : elle est remplacée par des formes primitives de culpabilité et d'angoisse² ». Pris dans la culpabilité, le sujet reporte la colère contre lui-même. Celle-ci alimente à son tour la colère contre autrui, contre tout, et génère de la violence. Le sujet s'enferme dans une image négative, dans un ressassement en lien avec une dépréciation de son Moi, et il tourne en rond. C'est lui qui n'est pas « bon », il est convaincu qu'il est incapable de se comporter de manière différente et il risque de s'y conformer car il pense que cela le fait exister. Il a besoin qu'au moins un autre l'aide à prouver et surtout à se prouver à lui-même qu'il est capable de faire autrement.

Qu'en est-il dans les métiers de l'aide ?

L'être humain est social et sans les autres il ne survivrait pas. Cependant, tout sujet est voué à l'ambivalence, au clivage, à l'opposition dynamique entre le Je conscient et les pulsions, entre désirs et interdits. Angoisse, culpabilité et conflictualité sont au cœur du sujet. Ainsi, les concepts de liberté, d'autonomie, de responsabilité sont à entendre relativement à la dépendance nécessaire et normale vis-à-vis des limites institutionnelles du contexte dans lequel nous vivons, avec les limites psychiques propres à chacun de nous. Respecter l'autre, c'est le considérer capable d'un désir, que l'on soit en accord ou en désaccord avec celui-ci.

La question se pose alors de la manière dont un professionnel peut aider cet autre qu'il a pour fonction d'accompagner, à construire ou reconstruire cette capacité à se rendre responsable. Ce que nous apprend le cheminement nécessaire à tout sujet pour y parvenir constitue autant de repères quant à cet accompagnement.

Pour un professionnel de l'aide, être responsable à l'égard d'autrui dans le cadre de ses missions, c'est aussi en connaître les limites. L'autre qu'il accompagne est responsable de sa position de sujet. Ceci signifie qu'il y est pour quelque chose, quant aux symptômes qu'il met en place, quant à la structure psychique qu'il habite, et qu'il lui revient de les mettre au travail, lorsque ceux-ci sont sources d'angoisse et d'empêchements à une vie personnelle et sociale constructive. Freud appelait dans

¹ Winnicott, D.W. 1965, « De la capacité de sollicitude », *Processus de maturation chez l'enfant, Développement affectif et environnement*, trad. Française 1970, Paris, Petite bibliothèque Payot, coll. Sciences de l'Homme, éd. 1974.

² Ibid. p. 42.

sa préface au livre de l'éducateur Aïchhorn¹, qu'il existe trois métiers impossibles : éduquer, soigner, gouverner. Impossibles pour quoi ? Parce que justement on a affaire à un autre qui résiste, qui manifeste son propre désir, et parce que ces métiers sont portés par des illusions nécessaires mais inatteignables. Les résultats sont toujours en deçà de nos attentes.

Lors des séances d'analyse clinique de la pratique, les professionnels expriment fréquemment à quel point il leur est difficile de se retrouver confrontés à leur propre ambivalence à l'égard de ceux qu'ils accompagnent. Ils ont choisi ce métier pour éduquer ou aider, mais certains enfants, jeunes ou adultes sont intrusifs, violents, passifs ; ils réagissent par la fuite, le refus ou l'opposition face à ce que l'on supposerait faire « pour leur bien ». Le professionnel doit alors repérer et s'interroger sur ce qui le traverse et l'anime lui-même dans ses postures, avec pour moteur son propre transfert.

La sollicitude à l'égard de l'autre s'exprime en premier lieu par un désir de compréhension de ce qui peut le faire agir ainsi, en tenant compte de l'histoire, du contexte familial, social, scolaire ou de travail de celui-ci. Elle se décline ensuite en s'interrogeant : face à un éventuel désir de rejet, face à un ressenti d'impuissance, qu'est-ce qui est impossible, mais aussi, qu'est-ce qu'il est possible de tenter, de proposer ?

Favoriser la responsabilisation de celui que l'on a en charge d'enseigner, d'éduquer, d'aider, suppose que celui-ci a déjà construit pour lui-même un substrat psychique suffisant. Il est souvent nécessaire de l'aider avant tout à restaurer, consolider et parfois à construire, une sécurité de base indispensable mais qui a été mise à mal du fait de son histoire et de ce qu'il a vécu.

Lors du démarrage d'un accompagnement ou d'une aide, le sujet se situe souvent dans une relation de type régressive vis-à-vis du professionnel. Il a des attentes, des désirs, dont celui, souvent, que le professionnel résolve ses problèmes à sa place ou lui dise ce qu'il doit faire. C'est une étape importante car elle instaure le transfert, la sécurité et la possibilité de la mise au travail.

Il revient toutefois au professionnel, comme il revenait à la mère, de ne pas enfermer cet autre au sein de cette relation, ni de s'y enfermer avec lui, mais d'agir pour qu'elle évolue. Il y est aidé par l'appel au symbolique du cadre posé pour les rencontres, par le rappel des limites de sa fonction, par l'étaillage et l'intervention éventuelle de ses collègues ou des cadres institutionnels, par la référence au projet personnalisé posé avec celui qu'il accompagne. Il fait donc scansion, pose des limites, des exigences, comme autant de castrations symboliques inscrites au sein même du travail et de la relation.

Par l'effet du transfert et donc d'un déplacement, l'aidant peut alors devenir la cible privilégiée des attaques, de l'expression de la violence. L'aidé joue et rejoue sur l'aidant ses scénarios, espérant obtenir enfin une réponse différente de celles qu'il a obtenu jusqu'à présent. Comment l'aidant exerce-t-il sa fonction contenante, mais aussi comment fait-il la preuve qu'il est solide, fiable, qu'il ne rejette pas l'aidé mais

¹ Freud, S. 1925, « Préface », dans Aïchhorn, A. 1925, *Jeunes en souffrance*, Nîmes, Champ social éd. 2005, coll. Psychanalyse et éducation spécialisée.

se soucie de lui, même s'il pose des limites indispensables, dans une fonction de « mère environnement » ?

N'oublions pas que tout, ou presque, se rejoue à l'adolescence. L'interrogation par le sujet, du cadre, des règles, de la contenance de l'institution et des adultes permet à l'adolescent de re-construire ou de consolider la sécurité de base indispensable pour sa survie physique et psychique. D'où le délicat positionnement à adopter de la part des professionnels et la nécessaire cohérence entre eux au sein d'une équipe : renvoyer à la responsabilité du sujet, tout en lui prouvant par leur attitude qu'ils ne le rejettent pas, ni ne l'abandonnent... C'est-à-dire qu'ils seront là lorsqu'il fera appel à eux.

Quelle position adopter face aux transgressions inévitables ? On ne construit jamais sur la culpabilité mais sur la responsabilité. Renvoyer l'autre ou faire en sorte qu'il se sente coupable de son acte, serait oublier que cette culpabilité, lorsqu'elle devient insupportable, s'accompagne d'angoisse, génère de la violence, et enferme le sujet dans une image négative. À la culpabilité, s'ajoute ainsi souvent de la honte, qui marque l'écart avec un idéal qu'il s'est construit ou qu'on lui a imposé et qu'il a intégré. Pour ne pas trop se dévaloriser, il pourra nier ses erreurs jusqu'à l'absurde. Comment aider cet autre à découvrir ou re-découvrir qu'il vaut mieux que cet acte ?

Dans son ouvrage *Adolescents dans la violence*¹, Pierre Kammerer rappelle que trois démarches indissociables et non hiérarchisées sont à accomplir de la part de l'entourage, face à toute transgression, à toute situation de violence et de « troubles de l'agir », parmi lesquels il inclut la consommation de drogues. Ce sont : la compréhension, la sanction, la réparation. Il s'agit dans tous les cas pour les adultes, tout en essayant de comprendre ce qui se passe, d'aider le jeune à passer de l'acte à la pensée (qui passe par la parole).

La première action consiste donc à tenter de comprendre, avec lui, ce qui l'a poussé à agir ainsi, et à s'assurer qu'il a effectivement compris en quoi son acte était transgressif ou inacceptable. Qu'y a-t-il derrière ce comportement manifeste ? Est-ce une expérimentation « pour voir » ? S'agit-il d'une consommation régulière ? S'agit-il d'une provocation, d'une contestation systématique ? D'un mode habituel de relation aux autres ? D'un phénomène de groupe et d'une contagion de la bande ? D'une façade « pour être comme les autres » et pour être accepté dans un groupe ? D'une escalade de la violence et une impasse ? Y a-t-il un message à déchiffrer, un appel au secours ? Un appel à des limites, à la loi ? Un signe de dépression ?

Si elle est nécessaire, la sanction, laquelle se réfère aux règles, à la Loi, aura alors des chances d'être comprise, voire mieux acceptée, et donc d'avoir des effets.

Il s'agit ensuite de proposer ou de demander à celui qui a commis cet acte, ce qu'il peut faire pour réparer l'environnement, cet autre qu'il a attaqué, ou la relation. Cette réparation vise aussi et avant tout un effet de réparation de lui-même, de son image, et une restauration ou (re)construction de la confiance en ses capacités

¹ Kammerer, Pierre, 2000, *Adolescents dans la violence*, nrf, Gallimard, coll. Sur le champ.

Dans la préface de ce même ouvrage, Caroline Eliacheff souligne à quel point l'association de ces trois démarches est indispensable : « Chacune de ces réponses (sanction, réparation, compréhension), prise séparément, peut être aussi une source de violence si elle n'a pas été préalablement pensée ou si les rôles n'ont pas été distribués à des personnes compétentes, c'est-à-dire acceptant la rigueur et la limitation qu'impose chaque rôle¹... ». Elle ajoute que personne ne peut ni surtout ne doit tout faire, et précise : « Seuls, nous ne pouvons rien. Ensemble, parents, enfants, professionnels et politiques, nous pouvons beaucoup, sous réserve que chacun ait délimité sa fonction, sache s'y tenir et puisse reconnaître ses propres transgressions². ».

Lorsqu'il accède à la responsabilité de ses actes, le sujet peut reconnaître qu'il commet des erreurs, qu'il n'a pas su faire, mais il peut savoir au fond de lui qu'il vaut mieux que cela. Ceci ne s'acquiert ni ne se re-construit tout seul. Il a besoin de l'étaillage, du regard bienveillant et de la confiance en ses capacités que lui témoignent sa famille, ses enseignants, ses éducateurs ou tous ceux qui l'accompagnent à un moment donné.

J'ai tenté de récapituler dans un tableau de synthèse, en page suivante, quelques repères concernant la construction puis la capacité d'exercer la responsabilité de ses actes par un sujet, mais aussi ce qui lui est nécessaire de trouver dans son environnement pour cette construction.

¹ Eliacheff, C. « Préface », Kammerer, Pierre, 2000, *Adolescents dans la violence*, nrf, Gallimard, coll. Sur le champ.

² Ibid.

Quelles capacités sont mises en jeu dans la construction et l'exercice de la responsabilité ?

- Se connaître et avoir une image de soi pas trop négative.
- Ne pas être trop enfermé dans des prisons psychiques internes.
- Savoir s'exprimer, pouvoir parler de ses difficultés, de ses problèmes.
- Disposer d'une conscience de soi suffisante afin de pouvoir communiquer ses pensées, ses sentiments, ses sensations et assumer ses actions.
- Disposer d'une estime de soi, une confiance en soi suffisantes, c'est-à-dire connaître ses capacités pour les développer, avoir conscience de ses limites pour les dépasser sans culpabilité.
- Pouvoir et savoir formuler des désirs.
- Avoir l'espérance d'un plus de pouvoir sur soi et sur le monde, d'un plus de plaisir.
- Que plus tard ne soit pas trop porteur d'angoisse.
- Pouvoir différer, savoir attendre.
- Avoir intégré le sentiment de l'altérité : à la fois "comme l'autre" et différent de lui.
- Savoir que l'on n'est pas seul au monde et l'accepter.
- Avoir conscience de ses droits et de ses devoirs.
- Être capable d'interaction sociale en ayant conscience des effets de ses comportements sur les autres et de ceux des autres sur lui.

Comment l'environnement peut-il aider le sujet à cette construction ?

Il doit pouvoir lui offrir :

- Une information suffisante.
- Un cadre qui apporte une sécurité suffisante.
- Des règles clarifiées, précises.
- De la cohérence chez les interlocuteurs adultes.
- Une possibilité d'expression, de communication, d'échanges.
- Une part de liberté, une possibilité d'initiative, un minimum de choix.
- Des espaces, des projets pour que s'exerce cette liberté.
- Une garantie d'écoute, de respect, de reconnaissance de ce qu'il est, de prise en compte de sa parole, de ses idées.
- Une considération et des attentes positives.
- Un accueil, une ouverture vers des idées nouvelles.
- Des encouragements, un accompagnement fiable et stable approprié aux besoins, évolutif.
- Une aide dans les moyens matériels nécessaires.
- Une possibilité de médiation, de régulation en cas de conflit.