

PSYCHANALYSE ET ÉDUCATION

SERGE TISSERON

Le mandat explicite de l'enseignant est de transmettre des connaissances aux enfants, mais il fait en réalité beaucoup plus. C'est à lui que revient souvent le rôle de poser auprès des jeunes des repères de vie en communauté, que la famille a tendance à délaissier ; à lui également la tâche de bousculer des lieux communs et à lui encore celle de veiller à ce que les connaissances acquises soient utilisables en toutes circonstances. Bien entendu, il ne peut pas tout, mais il peut néanmoins beaucoup, et la psychanalyse nous aide à comprendre pourquoi et comment.

1. LES DEUX FORMES DE L'APPRENTISSAGE

Il est impossible de comprendre la complexité de la transmission sans prendre en compte le fait qu'elle n'engage pas un seul processus, mais deux pratiquement opposés. Ces processus ne sont d'ailleurs pas propres à

la relation maître-élève et se retrouvent dans toutes les circonstances de la vie. Le premier permet l'intégration des données nouvelles dans la personnalité, de telle façon que celles-ci peuvent être utilisées dans des circonstances différentes et enrichies par de nouvelles acquisitions¹. Pour y parvenir, nous devons non seulement nommer les apprentissages nouveaux, mais aussi les explorer sous leurs divers aspects, comme si nous tournions autour, et les relier à l'ensemble de notre vie psychique. Ce processus, en grande partie involontaire et inconscient, nécessite sécurité et confiance et il s'accompagne en général de plaisir. Son moteur est le désir d'assimiler des expériences nouvelles et de les agréger aux expériences précédentes. Il nourrit en même temps la vie sociale : pour y parvenir, nous avons besoin d'un ou de plusieurs tiers avec lesquels échanger et créer du lien. Les enfants de milieux favorisés trouvent parfois ces interlocuteurs dans leur vie familiale, mais les autres ne les trouvent souvent qu'à l'école.

Malheureusement, d'autres situations d'apprentissage aboutissent à une intériorisation mécanique². La

1. Ce processus a été nommé « introjection » par Nicolas Abraham et Maria Torok (1978).

2. De tels apprentissages ont alors été réalisés selon le modèle de l'inclusion (Abraham et Torok, 1978).

personne enferme dans une sorte de « placard psychique » l'ensemble des composantes de l'expérience vécue. Ce placard contient donc des sensations, des émotions, des états du corps, des représentations de soi et des autres au moment de l'expérience, ainsi que les divers fantasmes correspondants. À l'inverse de la précédente, cette forme d'apprentissage se fait dans l'insécurité et l'inquiétude, et s'accompagne de déplaisir. L'expérience ainsi intériorisée n'est ni assimilée, ni transformable et elle ne peut donc pas être utilisée pour appréhender des situations nouvelles.

Le problème principal est donc de déterminer comment faire pour que les acquisitions empruntent la voie du premier de ces processus et non du second. En pratique, cela dépend de trois facteurs : la capacité de l'élève à accueillir les nouvelles expériences du monde et à les transformer ; l'existence d'un cadre clair fixé pour ces acquisitions ; et l'accompagnement par un pédagogue qui favorise la mise en sens du monde intérieur de l'enfant confronté aux nouvelles acquisitions.

2. LA SÉCURITÉ PSYCHIQUE DE L'ENFANT

Pour que l'élève puisse bénéficier de la transmission, la première condition est qu'il accepte de se laisser transformer par ce qu'il reçoit. Or cela n'est possible que s'il a acquis ce que les psychanalystes appellent une « sécurité psychique de base », autrement dit s'il se sent suffisamment assuré de son identité pour accepter de prendre le risque de la faire évoluer et de partir à la rencontre de la part d'inconnu qu'il y a dans toute nouvelle connaissance. Sinon, ses acquisitions ont toutes les chances de se faire sous la forme d'inclusions tenues à l'écart de la personnalité, c'est-à-dire ni généralisables, ni évolutives.

Cette sécurité de base se manifeste en pratique par la capacité de pouvoir accueillir en lui les acquisitions nouvelles et de les transformer. Tout d'abord, si l'enfant n'est pas capable d'accueillir et de « contenir » à l'intérieur de lui les connaissances ou les valeurs nouvelles, il

les oublie au fur et à mesure. Tout se passe comme s'il ne « retenait » rien. Mais « retenir » ne suffit pas, il faut encore être capable d'appliquer la nouvelle acquisition à des situations différentes. Si tel n'est pas le cas, celle-ci reste cantonnée au domaine où elle a initialement été apprise et s'avère peu utile. Or cette capacité n'est rien d'autre que la manifestation, par l'enfant, de son aptitude à transformer les objets de son monde intérieur. Cette sécurité de base s'enracine d'abord dans l'histoire précoce de chacun. Le nouveau-né, engagé dans un dialogue de gestes, de mimiques et de gazouillis avec les adultes qui s'occupent de lui, s'éprouve en même temps comme susceptible de transformer le monde et de se laisser transformer par lui en s'en donnant des représentations intériorisées. Mais rien n'est jamais définitivement arrêté dans la vie psychique et des rencontres tardives avec d'autres interlocuteurs que ceux de la famille peuvent jouer un rôle important. C'est pourquoi il est capital que l'enfant ne se sente pas menacé par l'enseignant, ni dans ses repères personnels, ni dans ses repères culturels. Mais cette relation de confiance réciproque ne se laisse pas réduire à ses aspects de « non-agression mutuelle ». Même si ce n'est pas toujours sensible aux enseignants qui les ont en charge, les élèves, en classe, sont portés par le désir de l'adulte sur eux.

C'est ce qu'ont montré des expériences américaines dans lesquelles certains jeunes, désignés arbitrairement aux enseignants en début d'année comme des élèves « intelligents », font des progrès bien plus rapides que ceux qui ont été désignés arbitrairement comme « médiocres », alors que leurs compétences réelles sont identiques ! La confiance qu'un enseignant porte à un élève et le plaisir qu'il escompte à travailler avec lui suscitent en retour chez celui-ci la confiance, l'ouverture et le plaisir qui favorisent un apprentissage réussi³. C'est ici qu'intervient « l'identification ». L'enfant se vit comme capable d'apprentissages nouveaux, moins parce qu'il s'identifie à son pédagogue que parce qu'il s'identifie à ce qu'il croit que celui-ci le pense capable de faire. Il intériorise la capacité d'apprentissage qu'il imagine que son enseignant lui prête.

3. Henri Wallon opposait déjà à Piaget la socialité originaire de l'être humain et l'invitait à prendre en compte le rôle facilitateur ou au contraire inhibiteur de l'interlocuteur privilégié de l'enfant dans son évolution (Wallon, 1970).

3. LE TRANSFERT ET LA NÉCESSITÉ DES CONTRATS

Le transfert de l'élève sur son enseignant est souvent évoqué à juste titre comme moteur de la situation pédagogique. Mais il n'a pas que des aspects positifs et favorables sur les apprentissages. L'amour transférentiel qu'un élève porte à son enseignant n'est en effet rien d'autre que le reflet de l'amour de soi chez un enfant qui s'est senti reconnu dans son désir de comprendre et d'être compris. C'est pourquoi l'enfant malmené, violenté ou plongé dans l'isolement affectif est rarement capable d'un tel transfert. Il risque bien, au contraire, de percevoir son enseignant comme le double de l'adulte maltraitant, et d'être partagé à son égard entre la terreur et la haine. Aussi un enseignant en butte à la violence d'un élève doit savoir, pour se protéger, faire la part des émotions transférentielles hostiles dont il peut être la cible, et qui s'adressent en réalité à travers lui à un autre adulte. Mais il est bon aussi qu'il se rappelle que le transfert ne choisit jamais ses cibles au hasard, et que les griefs d'un élève en proie à un transfert agressif envers un enseignant ne sont jamais totalement imaginés : le transfert négatif grossit et caricature ce qu'il condamne, mais n'invente jamais rien !

En revanche, tout enfant, aussi maltraité soit-il, porte en lui le germe d'une estime de soi qui peut se trouver révélée par l'attention qu'un enseignant lui porte. C'est en effet parfois dans la relation avec un enseignant que des élèves découvrent pour la première fois le bonheur d'être écoutés et compris, et que cela peut devenir pour eux le point de départ d'une nouvelle manière de se penser eux-mêmes et de penser les autres. Si l'enseignant peut être l'objet d'un « transfert », qui n'est rien d'autre qu'une forme de répétition, il lui appartient aussi de pouvoir être le point de départ d'une relation nouvelle. Mais cela ne peut se faire que si un cadre clair est d'abord posé dans la relation entre enseignant et élèves. Beaucoup d'enfants grandissent en effet aujourd'hui dans des familles où ils traitent leurs parents comme des copains, voire comme des complices, et où lorsqu'ils sont punis, cela ne fait pas sens pour eux. L'enseignant ne peut donc pas débiter ses cours comme si les règles de politesse et de vie en collectivité étaient connues et intériorisées. Il doit partir de l'idée qu'elles sont inconnues et établir un contrat avec ses élèves – éventuellement écrit – qui précise quelques consignes élémen-

taires, comme par exemple de ne pas insulter ni interrompre, et les punitions encourues en cas de non-respect de ces règles. De tels contrats rassurent les élèves les plus fragiles et sont structurants pour tous dans la mesure où ils participent à la constitution de l'espace pédagogique comme un espace propre ayant ses règles spécifiques, différentes de celles de la rue ou de la famille.

Mais si la construction de l'espace d'apprentissage passe aujourd'hui parfois par la nécessité d'établir de tels contrats, elle ne peut absolument pas s'y réduire au risque de vider de tout sens cet espace. Si celui-ci doit être ouvert, c'est uniquement pour que la parole puisse y advenir. Car elle est le support essentiel de l'appropriation des connaissances et de leur mise en sens.

4. FAVORISER LA MISE EN SENS : « DIRE » N'EST PAS « FAIRE »

Une fois un tel contrat établi et accepté entre élèves et enseignants, le pédagogue doit savoir accueillir l'ensemble des propos des élèves de sa classe, notamment sur des questions difficiles comme la mort, la souffrance infligée ou reçue, le couple, la guerre, la religion... Et, qu'il fasse dessiner, parler ou écrire, il doit renoncer à toute attitude moralisatrice. En effet, si l'espace scolaire est posé comme un espace du « dire » et non du « faire », c'est uniquement pour que la parole y trouve sa légitimité. En classe, tout peut être dit, à condition bien sûr que cela ait un rapport avec le sujet abordé par le maître. Qu'un jeune trouve la violence « formidable », les femmes « inférieures » ou la religion « débile », tant mieux qu'il le dise ! La littérature et la philosophie ne manquent pas de « grands » auteurs qui l'ont pensé avant eux, même si un souci éducatif – légitime, mais à mon avis très mal compris – fait souvent passer sous silence cette partie de leur œuvre. « Dire » n'est pas « faire », et le contrat que le jeune est invité à respecter est destiné, justement, à permettre que ce qu'il éprouve fasse sens et lien, dans une confrontation permanente à la fois avec les autres jeunes – ils ne pensent pas tous pareils, même si les meneurs veulent toujours le faire croire ! –, avec l'enseignant et avec la culture vers laquelle celui-ci se veut le « passeur ». Seule l'expression de son monde intérieur par l'enfant ou l'adolescent permet la maturation de celui-ci et l'intégration de ses désirs dans un « cadre social ». Et c'est pourquoi c'est seulement si

le pédagogue s'abstient de toute position moralisatrice qu'il permet à l'enfant de se reconnaître comme sujet du sens personnel qu'il est appelé à donner au monde.

5. LA « CONTENANCE » DE L'ENSEIGNANT

Un mot est parfois utilisé aujourd'hui pour évoquer une qualité que devrait avoir l'enseignant, celui de « contenance ». Mais que signifie-t-il ? En fait, en se guidant sur ce que nous avons dit précédemment, on comprend que sous ce mot se cache la capacité de l'enseignant à favoriser l'assimilation par l'élève de tout ce qui est nouveau pour lui, que ce soit par rapport à ses connaissances précédentes ou à son héritage culturel. Mais comment l'enseignant le peut-il ? Tout simplement en encourageant chez ses élèves la transformation de ce qu'il leur apporte ! C'est pourquoi se représenter la « contenance » sur le modèle de l'espace clos est une erreur grave : l'espace « contenant » est avant tout un espace de transformations. C'est ce que montrent d'ailleurs les multiples manipulations qu'un enfant petit fait subir à ses objets « transitionnels », nounours ou peluches, qui sont des objets « contenant » s'il en est⁴. C'est aussi ce qu'on voit dans la manière dont les adultes s'approprient les espaces de leurs maisons pour s'y sentir « contenus » : ils y changent les moquettes et y installent des meubles et des bibelots qui en transforment l'apparence à leur goût. C'est exactement la même chose avec les espaces de connaissance. La transformation et la reformulation par l'enfant, dans son propre langage, de la connaissance que l'enseignant souhaite transmettre est une étape essentielle sur le chemin de l'appropriation de celle-ci pour pouvoir ensuite l'utiliser.

Mais on peut aller plus loin. Que l'élève se sente capable de transformer certains aspects de son enseignant constitue également un élément capital de cette appropriation ! Bien entendu, les élèves ne vont pas transformer les connaissances de leur enseignant sur les matières que celui-ci leur enseigne ! Mais le fait qu'ils puissent mobiliser son intérêt par leurs remarques, voire

l'amener à parler de quelque chose qu'il n'avait pas prévu d'aborder – ou qui n'était pas au programme, comme la guerre d'Irak en mars et avril 2003 –, ou qu'ils puissent simplement le faire rire par leurs plaisanteries, contribue considérablement à rendre l'enseignant « contenant » pour les élèves, et à faciliter en retour le travail de transformation psychique auquel il les invite.

Certains enseignants sont encore malheureusement enclins à penser que les émotions doivent rester à la porte de leurs cours, parce qu'elles ne pourraient que perturber les apprentissages de leurs élèves. Mais c'est le contraire qui est vrai. Les émotions partagées entre enseignants et élèves participent à la mise en place d'un espace commun où les uns et les autres se sentent « contenus » ensemble, et où ils peuvent donc engager un travail de « cotransformation » partagé. Car tel est finalement l'essentiel.

Sur ce chemin, le plaisir que l'enseignant prend avec ses élèves est enfin un élément-clé de son succès dans la mesure où ce plaisir se communique à l'élève avant toute connaissance. En effet, pour qu'un élève ait envie d'acquérir une connaissance, il faut qu'il puisse imaginer avoir du plaisir à s'en servir. Et la condition essentielle pour cela est qu'il voie quelqu'un l'utiliser avec plaisir.

Serge TISSERON

*Psychiatre et psychanalyste, docteur en psychologie,
enseignant à Paris VII.*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRAHAM N. & TOROK M. (1978). *L'écorce et le noyau*. Paris : Flammarion.
- BION W. (1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- TISSERON S. (1995). *Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel*. Paris : Dunod.
- TISSERON S. (2000). *Petites mythologies d'aujourd'hui*. Paris : Aubier.
- TOROK M. (2002). « Psychanalyse et pédagogie ». In M. Torok. *Une vie avec la psychanalyse*. Paris : Aubier.
- WALLON H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.

4. Sur le rôle de la manipulation de ces objets, on peut consulter mon ouvrage *Comment l'esprit vient aux objets*, Paris, Aubier, 1999.