

L'éducation et la formation : entre sujet du savoir et sujet du désir

Jean-Pierre DURIF-VAREMBONT

J'ai rencontré Dominique GINET alors que je terminais ma Maîtrise en Sciences de l'Éducation. Au milieu des années 1970, il était très actif au sein de l'ALSE, l'Association Lyonnaise des Sciences de l'Éducation dont il était le président. Quelques-uns parmi vous y participaient déjà, promouvant dans ce champ de la pédagogie et de la formation une clinique du sujet prenant en compte, comme il est rappelé dans l'argument de cette journée la division du sujet entre sujet du savoir et sujet du désir dans tout processus de formation. Nous avons continué à partager nos questionnements et nos réflexions sur les conditions de la transmission des connaissances, sur les effets névrotisants de certaines relations pédagogiques, sur les pré-requis symboliques des apprentissages des mathématiques (lui) ou de l'écriture (moi), sur le sens des symptômes scolaires, sur les médiations possibles, sur la spécificité du transfert pédagogique. Nous en faisons part aux étudiants sous la forme de CM que nous avons partagé pendant plusieurs années, « Pratiques et changements en éducation » en première année et « L'enfant et le langage : le langage de l'enfant, le langage à l'enfant » en deuxième année. Ces cours étaient un bel exemple de transversalité puisque piloté par le SIMEF, avec J.-M. BESSE et M. FERRERO, ils s'adressaient à tous les étudiants de Lyon 2 intéressés par les métiers de l'éducation et de la formation. Nous avons aussi co-animé pendant quelques années un TD du régime « étudiants travailleurs », ancêtre de FPP, proposant une articulation éducation/psychanalyse à partir de la lecture du cas du petit Hans de FREUD.

La clinique du scolaire et de la formation ne peut se penser sans cette articulation. Elle me permet de développer ici deux axes en guise de synthèse de cette journée :

– Celui d'une éthique de l'éducation et de la formation, telle qu'elle peut être éclairée par les découvertes de la psychanalyse. Claudine BLANCHARD-LAVILLE l'évoquait dans son propos. De FREUD à Françoise DOLTO, en passant par Anna FREUD, Mélanie KLEIN, D.W. WINNICOTT, Maud MANNONI, Bruno BETTELHEIM, pour n'en citer que les principaux, les annotations et les pistes de réflexion ne manquent pas. Les rapports psychanalyse/pédagogie (voir bibliographie) constituent une longue histoire comme nous le rappelait Jeanne MOLL cet après-midi.

– Celui des recherches actuelles sur des questions contemporaines d'éducation en rapport avec les évolutions du lien social, que ce soit en matière d'apprentissage et de motivations, ou de phénomènes comme le rapport à l'interdit, les violences en milieu scolaire, l'ennui et le décrochage scolaire. La clinique psychanalytique amène un éclairage précieux sur les processus psychiques qui y sont en jeu.

Une critique de l'éducation névrotisante

Comment penser une éducation qui ne renforce pas le refoulement et n'aboutisse pas à l'extinction des capacités cognitives ? Voulons-nous faire des enfants et des adolescents des êtres bien gentils et bien sages, soumis finalement à l'autorité, comme le montrent toutes les expériences de psychologie sociale à la suite de MILGRAM, ou capables, quand il le faut, de désobéir pour suivre une loi plus légitime ? Ce genre de questions nous est posé par la grande pathologie, mais aussi par la psychopathologie de la vie ordinaire. Nous le savons, avec FREUD et ses successeurs, la répression pure et simple de la sexualité et des désirs les obligent à emprunter des voies détournées, névrotiques ou perverses, ce qui amène au résultat contraire du but recherché en termes d'acquisitions et de comportements. À l'inverse, la sexualité directe, sans frein, comme elle a pu s'exprimer dans les années 1970 dans l'expérience des écoles dites « sauvages », est aussi un obstacle à l'éducation parce que la satisfaction facile tue le désir qui a besoin de limite pour se maintenir. FREUD l'évoquait dès 1912 et c'est un thème qui a été repris par de nombreux auteurs, par exemple F. DOLTO (1984) avec son concept de « castration symboligène ». Le « pousse au jouir » est une tendance contemporaine qui se traduit par le « no limit » ou le « no future » et qui n'est pas sans effet sur l'éducation et la formation. C'est la question très actuelle des difficultés de nombreux parents ou éducateurs à soutenir un interdit qui engage leur désir, à donner une frustration qui ne soit pas sadique, à aider son enfant ou son adolescent à sortir de la toute-puissance infantile.

La psychanalyse nous éclaire sur une confusion fréquente dans le domaine de l'éducation, celle entre l'agir et la pensée. Or, ce qui fait le refoulement névrotique, c'est que l'interdit porte sur la pensée, voire même sur le désir alors, qu'il devrait porter sur l'agir et sur sa réalisation. À l'inverse, de nos jours, sous prétexte de libérer la pensée, certains cèdent à la tentation de tout laisser faire et la limite symbolique est alors cherchée dans la réalité.

La façon dont les adultes répondent, avec ce qu'ils sont et avec ce qu'ils font ou non, entraîne ou non des conflits psychiques qui affectent le désir de savoir, les capacités de perception, l'intelligence émotionnelle, les capacités de compréhension et d'expression, d'où trois conséquences possibles :

- l'inhibition névrotique de la pensée
- l'érotisation obsessionnelle des activités intellectuelles
- la sublimation d'une partie des pulsions, notamment la pulsion épistémophilique.

Ces conséquences sont des effets des aléas de la rencontre sans laquelle il n'y a pas de transmission, comme nous le rappelait Jeanne MOLL dans son intervention.

Les buts d'une éducation qui tienne compte des découvertes de la clinique analytique

Une telle éducation ne peut que reposer sur *le pouvoir de la parole* en tant qu'elle dit la vérité. C'est le sens du « parler-vrai » évoqué souvent par F. DOLTO et repris dans la conférence vidéo de J. LÉVINE. On voit toute la difficulté des professeurs (ou des parents) à admettre leurs erreurs ou les injustices du système institutionnel de l'École. La conséquence d'une éthique de la parole en est la visée de *la liberté d'expression* et de la pensée laissée aux éduqués, qu'ils soient des enfants ou des adultes en formation, ce qui suppose d'*écouter* ce qui se dit souvent sans le savoir, comme nous le rappelle R. KAËS dans ses travaux. Une autre conséquence est le *respect* de l'élève dans un rapport de réciprocité non symétrique, ce à quoi les adolescents d'aujourd'hui sont extrêmement sensibles, notamment quand certains enseignants les humilient devant toute la classe en commentant leurs résultats à un contrôle.

Vu le lien entre les pulsions sexuelles et les pulsions épistémophiliques, l'éducation ne peut méconnaître le développement libidinal de l'enfant et de l'adolescent, non pas pour en faire une explication psychologisante des comportements, mais pour entendre suffisamment ce qui s'y dit et en tenir compte dans sa réponse. Car le débat est récurrent sur la possibilité de transmettre des savoirs sans relation éducative. « Je ne suis pas psychologue », répondent beaucoup d'enseignants interpellés sur cette question. Il ne s'agit pas d'être psychologue au sens d'un savoir ou d'une compétence professionnelle, mais d'être humain : tous les intervenants de cette journée ont insisté sur *l'importance du lien intersubjectif dans le processus de formation*. Elle est au cœur de la clinique du scolaire et de la formation que soutenait Dominique GINET. Pour nous, et R. KAËS le rappelait avec force, l'objet de la transmission ne peut pas être séparé totalement de celui qui transmet et de la relation qu'elle suppose avec un destinataire. D'où la question de fond adressée par la psychanalyse à l'éducation : l'éducateur n'a pas seulement à éduquer l'enfant et l'adolescent à la réalité extérieure et à ses contraintes sociales, économiques et matérielles, ce qui pourrait être la visée d'une éducation de type comportementale, mais il doit l'amener aussi à tenir compte (comme il en tient compte lui-même) de la réalité psychique, c'est-à-dire de la réalité de son désir et la conflictualité qui lui est inhérente. R. DURASTANTE évoquait cette visée à propos des soirées-débat en banlieue.

Ces deux réalités visées sont au cœur de la conflictualité en jeu aussi dans tout processus de transmission et de formation, et ce sont souvent les psychologues scolaires et les Conseillers d'Orientation Psychologues qui en sont les témoins privilégiés par leur place et leur fonction institutionnelle. Un exemple de cette *prise en compte de la réalité psychique* nous est donné dans l'expérience de l'ennui à l'école.

L'ennui comme désir d'autre chose ; une éducation psychanalytique impossible

S'inspirer de la psychanalyse ne signifie pas la transposer ou l'appliquer dans le domaine éducatif. Il s'agit de deux champs différents donc articulables, ce que tentait de faire en permanence notre collègue D. GINET avec le talent rappelé ce matin. Une éducation qui serait psychanalytique est un leurre qui méconnaîtrait l'inconscient ; les parents, psychanalystes par ailleurs, en savent quelque chose.

La psychanalyse ne supprime pas la division subjective, mais permet à chacun de la laisser agir en n'étant sans doute un peu moins dupe. Psychanalyse et éducation ne sont ni solubles dans le vaste champ de la pédagogie ni assimilables l'une à l'autre, mais elles entretiennent des zones d'intersection et des points d'incompatibilité que nous pouvons résumer ici dans les grandes lignes.

Il est impossible que l'enfant ou l'adulte en formation ne soit l'objet d'aucun désir de la part de l'éducateur ou du formateur, comme il ne l'est pas non plus de la part des premiers éducateurs que sont les parents. L'un est forcément aliéné au désir de l'autre qui y a une mise narcissique. Nous sommes au cœur du *transfert pédagogique* évoqué par D. GINET dans la conférence vidéo entendue aujourd'hui.

L'éducateur peut-il se déprendre suffisamment de l'Idéal du Moi qu'il incarne nécessairement pour l'enfant dans la constitution de son Moi Idéal ?

Pour qu'il permette à l'enfant de se dégager de cette dépendance imaginaire au maître, il faudrait que l'adulte ne se prenne pas dans les filets de son propre désir qui est quand même le moteur de son acte de transmettre, sinon, il se met en grande souffrance. Même un éducateur psychanalysé ne peut y échapper, son analyse personnelle pourrait seulement sans doute lui laisser un peu plus de souplesse dans les nœuds du filet du transfert pédagogique. Nous l'avons vu tout au long de cette journée, il n'y a *pas de transmission sans désir de transmettre*, pas d'enseignement sans désir d'enseigner, et c'est bien tout l'enjeu rappelé par R. KAËS de l'offre et de la demande de formation. Il reste à inventer des formes de mise au travail dialectique de ces dimensions, par exemple sous celle du *soutien au soutien* qui a aussi été évoquée aujourd'hui. Cette relation imaginaire, foncièrement aliénante et narcissique entre l'éducateur et l'éduqué fait partie intégrante du transfert pédagogique et du processus de transmission. Il suppose *des identifications réciproques et une circulation des désirs* à chaque maillon de la chaîne de transmission. Tous les travaux sur la transmission ont montré que ce qui la fonde est bien plus le désir de transmettre que son objet.

La position analytique suppose le renoncement à ce qui fait précisément le ressort du pouvoir de l'éducateur. *L'éducateur ne peut en effet y renoncer* même s'il s'y essaye, car il perdrait les moyens de son action en tant que pédagogue : peut-il ne pas être pris dans un contrat narcissique ? « Dans la relation, l'éducateur n'est pas neutre. Il met en jeu sa personne, sa personnalité, ses sentiments, ses goûts, ses opinions, ses passions, ses représentations de lui-même, des autres, du monde, mais il le fait au service d'une cause qui lui est extérieure et il professionnalise ses actes » précise J. ROUZEL (2000) à propos du travail de l'éducateur spécialisé. Sans doute l'analyse personnelle peut permettre à un éducateur de ne pas prendre pour lui ou pour elle ce qui fonde ce pouvoir sous peine de devenir gourou, tyran ou victime. En formation, rappelait R. KAËS, nous ne pouvons pas exercer une emprise sur l'autre, ce qui suppose d'exercer ce pouvoir avec mesure et discernement ; en quelque sorte le véritable maître est celui qui aide l'élève à se libérer de son propre pouvoir et de la dette que ce dernier peut contracter par exemple sous la forme d'une allégeance sans critique à sa pensée. *Être moins dupe du transfert pédagogique*, comme l'évoquait C. BLANCHARD-LAVILLE, revient à se servir de ce pouvoir sans être dans la manipulation, mais dans un écart suffisant avec ce que produit ce transfert et qui se traduit fréquemment à l'adolescence par la provocation et le défi envers les enseignants. Cet écart permet de

répondre (avec une dimension interprétative *a minima* de ce qui cherche à se dire à l'insu même de l'élève) au lieu de réagir uniquement en termes de gestion comportementale. P. FUSTIER en a donné un exemple en racontant l'histoire de l'adolescent qui entre en classe avec sa capuche sur la tête. L'éducateur, qu'il le sache ou non, manie le transfert pédagogique. Il le manie sans l'interpréter (contrairement au psychanalyste avec le transfert analytique), c'est-à-dire qu'il en tient compte pour trouver la juste distance avec l'élève ou la personne en formation. Le risque est toujours que ce maniement tourne à une manipulation qui forcément serait à son propre service.

La véritable autorité ne s'exerce d'ailleurs pas par le pouvoir qu'il soit de force ou de séduction, mais par la fiabilité du formateur et le côté vivant de son enseignement.

L'éducateur soutient l'interdit et un rapport aux normes sociales, il dit la loi en la pratiquant tant que faire ce peut, ce sur quoi il est d'ailleurs régulièrement interrogé par les adolescents en difficulté sur cette question. Le psychanalyste n'est pas sur cette position puisque son travail n'est pas de rappeler la loi sociale, mais de maintenir les conditions transférentielles pour qu'apparaisse à quelle loi « obéit » le sujet qui vient en analyse : la contrainte pulsionnelle ? La soumission au Surmoi ? Mais un tel questionnement suppose que la loi sociale et les fondements anthropologiques fonctionnent par ailleurs, ce qui fait partie du travail des éducateurs. Nous avons là un exemple de l'articulation nécessaire entre éducation et psychanalyse.

Conclusion

Si la transmission était totale, sans restes, il n'y aurait ni sujet du désir ni sujet du savoir, mais un monde d'objets réduits à leurs seules dimensions de mesure et d'évaluation. L'orientation scolaire et professionnelle pourrait se contenter de l'application d'un logiciel performant où il suffirait de rentrer les données objectives pour décider d'une orientation !

Or, la clinique du scolaire et de la formation, c'est-à-dire du sujet en formation, nous montre quotidiennement que *la transmission échappe*, qu'il y a des zones d'ombre et des ratés qui ne sont pas dus uniquement aux défaillances des formateurs et des formés, mais aussi à la conflictualité et à la complexité de l'humain. Le ratage est de structure, pas forcément psychopathologique. C'est pourquoi FREUD (1937) qualifiait d'« impossibles » ces métiers (gouverner, psychanalyser, éduquer) « où l'on peut être sûr d'obtenir des résultats insatisfaisants ». Certains le regrettent, mais d'autres (dont je suis) s'en réjouissent. D. GINET y faisait référence aussi dans l'Université d'été retransmise en vidéo. Il y a lieu en effet de se réjouir de l'irréductibilité de l'humain, car au contraire d'être un obstacle à la transmission, il est son moteur : elle ouvre à l'infini désir de savoir et de transmettre.

Le négatif est au cœur du processus de transmission (KAËS), l'intransmissible aussi de structure (DURIF-VAREMBONT) et le désir inconscient est toujours désir d'autre chose, comme nous le montre entre autres, l'expérience de l'ennui en milieu scolaire : l'objet est toujours perdu pour qu'il soit recherché. C'est pourquoi, nous rappelait R. KAËS dans son intervention, *la demande de formation* peut s'entendre comme la *demande de réparer une faille*. Et J. LÉVINE dit à sa manière à peu près la même chose quand il rappelle que la réponse du côté du monde n'est jamais satisfaisante. En prendre acte pour le mettre au travail, c'est, me semble-t-il, ce qui passionnait notre collègue et ami Dominique GINET. C'est un sillon que nous tous qui avons participé à cette journée continuons à labourer chacun à notre façon, mais dans le soutien à une clinique du scolaire et de la formation qui soit *une clinique du sujet en formation*, que ce soit un enfant ou un adulte, y compris à l'université.

Jean-Pierre DURIF-VAREMBONT

Maître de conférences en psychologie, HDR
Institut de psychologie/ CRPPC, Université Lyon 2

Quelques références :

- BETTELHEIM B. (1984) La lecture et l'enfant, Paris : Laffont.
BIGEAULT J.-P. et TERRIER G. (1979) L'illusion psychanalytique en éducation, Paris : PUF.
CIFALI M. et MOLL J. (1985) Pédagogie et psychanalyse, Paris : Dunod. CLERGET J., DURIF-VAREMBONT J.-P., DURIF-VAREMBONT C., & CLERGET M.-P. (2006) Vivre l'ennui. À l'école et ailleurs, Toulouse : Erès, collection « Actualités de la psychanalyse ».
DOLTO F. (1984) L'image inconsciente du corps, Paris : Seuil.
DURIF-VAREMBONT J.-P. (1991) L'enfant, la loi, l'écriture. Le Coq-Héron, 121, pp.26-32.
DURIF-VAREMBONT J.-P. (2004) Les trois ordres de l'intransmissible. Cliniques méditerranéennes, 70, pp.215-229.
FREUD A. (1969) Initiation à la psychanalyse pour les éducateurs, Paris : Privat.
FREUD S. (1937) Analyse finie et analyse infinie, Paris : PUF.
HACHEL F. (2005) Savoir, apprendre, transmettre (une approche psychanalytique du rapport au savoir), Paris : Ed. La Découverte.
KAËS R. et al. (1994) Fantasma et formation, Paris : Dunod.
KLEIN M., Contribution à la théorie de l'inhibition intellectuelle, Essais de psychanalyse, Payot, 1968.
MANNONI M. (1965) Le premier rendez-vous avec le psychanalyste, Paris : Denoël-Gonthier.
MAUCCO G. (1968) Psychanalyse et éducation, Paris : Aubier-Montaigne.
MILLOT C. (1979) Freud anti pédagogue ? Paris : Navarrin.
MUEL A. et DOLTO F. (1972) L'éveil de l'esprit de l'enfant, Paris : Aubier/Livre de poche.
ROUZEL J. (2000) Le travail de l'éducateur spécialisé, Paris : Dunod.
WINNICOTT D.W. (1974) Processus de maturation chez l'enfant, Paris : Payot.