

La question de la bonne distance dans la relation pédagogique : un ajustement permanent entre désir et interdit.

1. Des « métiers impossibles », des sujets impliqués

Instruire, éduquer, former, soigner, renvoient aux « métiers impossibles » dont parlait Freud¹. Il y est question pour l'enseignant, l'éducateur, le formateur, ou le soignant, d'accompagner un sujet, de s'inscrire dans son devenir, de l'aider à passer d'une forme, devenue insatisfaisante et éprouvée telle (manque invalidant de savoir et/ou difficulté relationnelle), à une autre forme, plus adaptée, plus conforme à celle que la société attend de lui, en fonction de son âge et de son développement. L'enjeu de cette transformation est vital : devenir plus libre, plus savant, plus puissant, plus autonome, plus apte à la relation, se faire une place acceptable dans la société des hommes et y être reconnu. Quelle que soit la situation (pédagogique ou thérapeutique), cet « impossible », évoqué par Freud, renvoie à l'implication des sujets radicalement singuliers, complexes, vulnérables, soumis à des mouvements conscients et inconscients, agités par des conflits inter et intra subjectifs. Avec leur propre capacité à donner du sens à ce qu'ils sont en train de vivre, les sujets organisent leurs systèmes de défense (représentations, affects, attitudes, comportements), en fonction de leur propre histoire et de leur personnalité. Ils ne se laissent pas forcément conduire là où ils ne veulent pas aller.

2- L'adaptation du sujet dans l'espace pédagogique

Dans l'espace pédagogique, l'enseignant met en scène des situations problématiques où s'éprouve pour l'élève un manque de savoir. Dans le même temps il présente des fragments de ce savoir-manquant nécessaires à la résolution de l'énigme, le tout, selon une progression prévue et pensée par la société. L'élève doit alors s'approprier ces fragments pour les intégrer à sa propre recherche subjective d'une meilleure harmonie entre lui et le monde, et résoudre ainsi l'énigme proposée par le maître.

Cette recherche d'harmonie est présente chez le sujet dès sa naissance. Le petit d'homme est un être en devenir, confronté à une réalité menaçante, pris dans une urgence vitale d'adaptation. Pour faire face au mieux au chaos, toujours en germe dans l'incontrôlable, le non-maîtrisable, le non-savoir, le non-moi, le manque, il recueille des informations sur lui et sur ce qui l'entoure. Il donne du sens, imagine, organise ses systèmes de défense et cherche à s'ajuster. La relation d'objet s'élabore ainsi, dans cette urgence d'adaptation, avec des mouvements d'allers-retours entre les réalités, intérieure et extérieure. Elle entraîne le sujet dans un conflit entre désir et interdit de toute-puissance, dont la traduction est un mouvement sans fin d'illusions et de désillusions. Ainsi, le désir de savoir, de grandir, de se sentir moins

1 FREUD (S.), 1925, *Préface*, in AICHHORN (A.) or. 1925, *Jeunesse à l'abandon*, Toulouse, Privat, 1973

vulnérable, même lorsqu'il se manifeste par des conduites d'évitement, est là, bien présent, dès la naissance, en rapport avec cette urgence d'adaptation, qui met en jeu la pulsion de vie et la pulsion d'emprise.

3- L'urgence vitale et la vulnérabilité du sujet

En interaction permanente avec l'environnement, le sujet, vulnérable, trace un chemin, que personne ne peut tracer à sa place, pour faire face à la menace entièrement contenue dans ce qui lui échappe. Cette vulnérabilité apparaît avec la dérobade de l'objet, lorsque le bébé se rend compte que ce dont il dépend pour vivre n'est pas ce qu'il croyait être (lui-même), mais relève du non-moi, du non-savoir, de la non-maîtrise. Après avoir provoqué chez le bébé l'illusion d'être tout, la mère, par ses absences répétées, apporte la désillusion et ébranle le sujet dans son narcissisme, en provoquant chez lui une angoisse décrite par Winnicott comme unimaginable. Jusqu'à la castration, qui rend définitive la perte de la toute-puissance, la frustration se console avec le retour provisoire de l'objet. Ensuite, lorsque la réalité s'impose comme inéluctable, l'objet de la quête devient symbolique. Mais cette quête n'en reste pas moins identitaire et narcissique, urgente et vitale. « Puisque je ne suis pas tout, qui suis-je ? Qui étais-je à l'origine ? Que suis-je en train de devenir ? ». Ces questions, conscientes ou inconscientes balisent le chemin de l'apprentissage et de la transformation du sujet, confronté au désir d'être « tout » et à la peur de n'être « rien ». D'autres questions surviennent alors : « à qui puis-je m'identifier ? », et « en m'identifiant à l'autre, que reste-t-il de moi ? ». La quête de savoir se trouve ainsi liée à la quête de soi en l'autre, d'où découlent les processus d'imitation, d'idéalisation et d'identification.

*La capacité à être seul en présence des autres*², à vivre pleinement sa singularité tout en se nourrissant des autres, permet de faire face sans se perdre dans le non-moi (l'autre), sans s'aliéner à lui. Elle commande de faire le deuil d'une harmonie illusoire, issue de la confusion de tous en un. Elle se comprend comme une capacité du sujet à s'ajuster à la bonne distance entre lui et les autres.

On sait comment, face à l'angoisse, dans la manière de s'ajuster à soi et à son entourage, pris entre une image de soi dévalorisée et/ou sur-valorisée par le moi idéal, le sujet peut s'inscrire en défense et résister, se détourner, s'évader dans l'imaginaire, ou se crispier dans la réalité, rendant problématique la relation maître-élève, suscitant un rapport conflictuel d'exclusion, d'opposition et de rejet, où chacun s'enlise et se crispe : l'enfant/élève, en difficultés d'apprentissage et de relation, se réfugiant dans des conduites d'évitement et d'échec où se mêlent, de manière contradictoire et complexe, la résistance face au savoir et le désir d'apprendre, tandis que le maître s'épuise dans un acharnement pédagogique, qui devient vite découragement puis renoncement.

4- Le jeu des désirs

Chargé d'introduire l'élève dans le code culturel commun l'enseignant est délégué pour transmettre un fragment de l'objet savoir dans le cadre institutionnel. Il est porteur d'un mandat symbolique. Il n'enseigne pas en son nom, mais au nom de la société des hommes. Le savoir en question ne lui appartient pas, puisqu'il s'agit de l'héritage culturel commun, qui appartient à tous. Si le désir subjectif de l'enseignant est sous-jacent à l'acte de transmettre, il est relégué et contenu par la société qui définit pour lui le savoir à transmettre, en lui assignant son rôle. Au nom de la société des hommes, dans le cadre institutionnel, le maître porte la loi qui s'applique à tous, y compris à lui-même. En ce sens là, la fonction de l'enseignant est une fonction tiers, qui permet une mise à distance. A défaut, bien des dérives sont possibles.³

Or, ce que souligne Freud, en évoquant l'impossible du métier d'enseignant, c'est que cette fonction tiers est sans cesse menacée, par le jeu du désir subjectif. Sous-jacent, inconscient, toujours à contenir, ce désir pousse maîtres et élèves à retrouver l'objet perdu, celui de la toute-puissance, caché derrière le savoir. Les sujets se mettent totalement en jeu

2 WINNICOTT (D.W.) 1958, *La capacité à être seul*, in 1993, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, pp;325-333

3 MORVAN (J-S), *Étude clinique situationnelle de l'application de la méthode Feuerstein auprès d'enfants et d'adolescents trisomiques 21*, in *L'énigme du handicap*, Paris, Erès, p.p .159-197

(je). Ils sont pris dans les plis d'une relation fondée sur la disparité entre un maître, qui porte la nourriture vitale dans le cadre scolaire (le savoir, objet du pouvoir), et des élèves, à qui cet objet manque. Possesseur de l'objet convoité, l'enseignant distribue les gratifications et les réprimandes et cherche à conduire l'élève sur son propre terrain, là où ce dernier ne veut pas forcément aller.

Janine Filloux montre comment, sous le contrat objectif définissant l'acte d'échange pédagogique « je suis là pour enseigner vous êtes là pour apprendre », se cache un autre contrat : « le don de savoir et le don de sa personne par l'enseignant appellent en échange le don total de l'élève et de sa soumission »⁴. Ce nouveau contrat assure au maître une autorité personnelle, fondée sur la capture du désir de l'élève. « La séduction nous fait glisser vers l'inévitable pouvoir que chacun prend sur un autre et qu'une fonction peut offrir ».⁵ Emprise, annexion et annihilation de toute différence sont la tentation du maître, inconsciemment enclin à former l'autre à son image. Poussé par des fantasmes inconscients, l'enseignant peut mettre en place une alternance de séduction et de rejet dans le but inavoué de ne pas admettre l'avènement de l'autre en sa différence, de le conformer à son propre désir, de le réduire à n'être qu'un double, de ne lui octroyer qu'un statut d'objet. Il peut aussi chercher à conserver le savoir pour ne pas se laisser déposséder de l'objet du pouvoir et de la séduction.⁶ Mais « au jeu du désir, par rapport à son imaginaire espérance, l'homme est perdant dans la réalité »⁷ et l'élève peut en venir à fomenter sa propre destruction, pour se sauver comme sujet irréductible. L'enfant/élève⁸ ne peut compter que sur lui-même, tout en ayant besoin de l'autre.

La bonne distance s'ajuste alors sur un fond d'ambivalence. L'élève est aux prises avec un conflit entre le désir d'entrer en contact avec l'objet pour l'investir et la crainte de ce qui est ressenti comme une menace. Il veut savoir, mais en même temps il ne veut pas, puisque le savoir n'est que partiel et qu'il risque de se perdre en l'autre. De la même manière, l'enseignant veut transmettre et en même temps il ne veut pas, puisque l'emprise sur l'autre n'est que partielle. Ainsi se manifeste le jeu des désirs.

5- Les quatre axes de la relation pédagogique

La relation pédagogique se déploie autour de quatre axes, liés les uns aux autres, en interactions entre eux : le rapport à soi, le rapport à l'autre, le rapport au savoir, le rapport à l'acte d'apprendre et/ou d'enseigner. Dans cet espace se réveillent chez le sujet des mouvements défensifs inconscients qui, dans une situation précédente, similaire, vécue, ont permis de faire face. Les attitudes ou les comportements, qui font empêchement d'apprendre, sont véhiculés par des représentations et des affects investis par le sujet sur les différents paramètres de la relation (soi, l'autre, le savoir, l'apprentissage), à partir de sa propre histoire.

6- La mère « suffisamment bonne » et la capacité à trouver la juste distance pour présenter l'objet.

La présentation de l'objet-savoir pourrait se comprendre au sens de Winnicott (*object presenting*), lorsque la mère approche le sein ou le biberon de la bouche du bébé pour provoquer chez lui le sentiment du « trouvé-crée » grâce auquel pourra survenir la farandole interminable d'illusions et de désillusions, tout au long de la construction de l'autonomie de l'objet. Pour Winnicott, en effet, la mère *suffisamment bonne* n'est pas toute puissante. Elle propose l'objet. Elle ne l'enfourne pas dans la bouche de l'enfant au risque de l'étouffer, mais elle l'approche suffisamment près pour que l'enfant s'en saisisse. Il y a alors deux mouvements qui se répondent. Le mouvement de la mère qui approche l'objet, et le mouvement de l'enfant qui le trouve, s'en empare et éprouve le sentiment de l'avoir créé. La mère ajuste la distance entre elle et son bébé, pour rendre possible le mouvement qui donne à

4 FILLOUX (J.), 1974, *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*, Paris, Dunod

5 CIFALI (M.), 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, P.U.F., p. 198

6 BAÏETTO (M.C.), 1986, *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF

7 DOLTO (F.), 1972, in Bulletin de la Société Française de Philosophie, oct-déc. 1972, cité par BAÏETTO (M.C.), opus cité, p. 158

8 ABILLAMA-MASSON (N.), 2012, *De l'enfant à l'élève en difficultés*, in *Le sujet handicapé. Évocation(s) du lien psychique et du lien social*, sous la direction de J-S Morvan, Paris, L'Harmattan,

l'enfant l'illusion du « trouvé-crée », ce sentiment d'omnipotence qui va se heurter à la réalité des moments d'absences, à la désillusion et à l'élaboration progressive de l'autonomie de l'objet. Cette capacité à trouver la juste distance est alors à comprendre comme une condition nécessaire pour que la mère soit suffisamment bonne.

Winnicott articule chez l'enfant la *capacité d'être seul* en présence de quelqu'un à la capacité créative, qui sous-tend le paradoxe du « trouvé-crée », lié lui-même à la capacité de la mère à s'ajuster à la bonne distance. « La maturité et la capacité à être seul impliquent que l'individu a eu la chance, grâce à des soins maternels suffisamment bons, d'édifier sa confiance en un environnement favorable »⁹

7- La spécificité de la relation pédagogique

À l'école, l'objet présenté est un autre objet, c'est un objet symbolique. La relation maître/élève n'est pas duelle. Cela suppose que puissent se jouer et se rejouer le travail de castration, consacrant l'interdit de la toute-puissance, et la sublimation qui en découle. Présenter l'objet, susciter l'intérêt pour cet objet-leurre, accompagner l'élève sur le chemin semé d'embûches, réelles et imaginaires, de son appropriation telle est la tâche de l'enseignant, d'autant plus difficile que l'interdit du désir d'omnipotence, ne parvient pas toujours à empêcher le retour du refoulé.

Accompagner l'élève aurait alors valeur de *holding* et de *handling*, (soutien narcissique et protection contre les expériences angoissantes), exercés d'une position de tiers, en évitant le piège de la relation duelle, fusionnelle, qui reste une fermeture à l'altérité. En plaçant l'enfant/élève face à l'énigme, dans une situation où s'éprouve le manque de savoir, cet objet tiers symbolique, justement présenté, l'enseignant doit trouver la bonne distance pour provoquer le mouvement de l'élève vers la prise du savoir, mais sans le faire à sa place, en restant à ses côtés, sans l'abandonner, en le mettant en confiance, en contenant les angoisses et les errements. Cela suppose de le reconnaître, de le regarder, de l'entendre, de lui parler, de lui faire confiance, et de le laisser agir tout en le guidant.

8- La capacité à s'ajuster à la bonne distance

Sur ce chemin partagé, où s'articule le subjectif et le social, l'intime et le professionnel, l'ambivalence des sujets et la fonction tiers, l'enseignant doit faire preuve d'une capacité d'ajustement permanent pour trouver la bonne distance. Être ni trop près, ni trop loin, ni trop intrusif, ni trop lointain. Envahir l'autre, c'est se positionner dans la toute-puissance et dans la négation de l'altérité. Trop dire, trop expliquer, trop montrer, c'est étouffer le désir de savoir et la quête de l'élève. Le contraire, être trop lointain, ne rien dire ou pas assez, produit le même effet en donnant l'impression d'une indifférence ou d'un abandon, en laissant l'élève seul devant l'angoisse du non-savoir. Si la juste distance n'est pas trouvée, l'enseignant interdit à l'enfant/élève d'éprouver le sentiment jubilatoire du « trouvé-crée », nécessaire pour relancer l'illusion : il étouffe le désir de savoir et entrave tout apprentissage.

9- Une définition de la juste distance

La juste distance serait le lieu ou devrait se tenir l'enseignant pour susciter chez l'élève l'intéressement, la quête de l'objet, son appropriation, le sentiment du trouvé/créer et la transformation qui en découle. Sans cesse menacée, elle serait à ajuster continuellement, en fonction de la situation et des mouvements de l'autre.

Nous trouvons une métaphore de la « juste distance » dans le lexique de la corrida, avec le mot espagnol « *sitio* », qui indique l'emplacement précis, le meilleur endroit où doit se tenir le matador pour déclencher la charge du taureau, et où l'homme se doit de l'attendre et de l'esquiver. Trop loin, le taureau l'ignore, trop près la charge est impossible à esquiver. Cela suppose de la part du matador une bonne analyse du comportement de l'animal (tous ne se ressemblent pas), une parfaite connaissance du terrain, et une capacité à trouver la bonne place, la juste distance entre le taureau et lui. Cette métaphore du *sitio* est certes ambiguë dans la mesure où la corrida est une spectaculaire mise à mort du sujet. Sans doute pouvons-

9 WINNICOTT (D.W) or.1958, 1993, *La capacité à être seul*, in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot

nous y voir aussi une chorégraphie où chacun se met en « je » face à l'autre et joue sa vie, chaque mouvement de l'un entraînant un mouvement de l'autre, autour d'une mise à mort symbolique et d'un deuil toujours à recommencer, celui de la toute-puissance.

10- La juste distance et les quatre axes de l'espace pédagogique

a- La juste distance dans le rapport à soi : une image narcissique ni trop dévaluée, ni surévaluée par le moi idéal.

La quête « pose la question de la castration dans sa dimension narcissique comme ce qui risquerait de manquer au Je pour qu'il puisse continuer d'être aimé et désiré. »¹⁰

Le sujet se rend compte qu'il n'est pas tout et qu'il ne sait pas tout, mais il doit comprendre qu'il n'est pas rien et que la quête va lui permettre de devenir plus autonome et de savoir davantage. L'anticipation positive de son devenir nécessite d'éprouver une certitude minimale concernant le sentiment de sa continuité d'existence. Le sujet doit être convaincu d'exister demain encore avec tous ses étayages habituels, en particulier avec l'amour de ses parents, quelles que soient les transformations produites en lui par l'apport du savoir nouveau.

Apprendre peut se définir comme le travail du Moi pour accéder à un idéal, pour conforter le narcissisme. Si l'image narcissique est trop dévaluée, l'idéal est vécu comme trop grandiose dans la réalité et totalement inaccessible au Moi. Si, au contraire l'image narcissique est surévaluée, l'idéal est vécu comme la réalité présente et le sujet se détourne d'un apprentissage dont il n'a nul besoin, en se réfugiant dans l'imaginaire d'un Moi idéal, qui offre la toute-puissance rêvée, d'où l'insatisfaction et le déplaisir sont absents.

b- La juste distance dans le rapport à l'autre : ni disparaître en l'autre, ni le faire disparaître en soi.

Les sentiments d'infériorité et de dépendance vis-à-vis de l'enseignant, lorsqu'ils sont trop fortement ressentis, placent l'enfant au centre d'un conflit entre le désir de s'opposer et la crainte de s'affirmer au risque de provoquer la rétorsion du maître. Paralysé par l'image qu'il se fait de lui-même, face à l'adulte et au groupe de pairs, l'élève peut s'interdire d'entrer en relation en s'installant dans un conformisme ou dans une timidité agressive, contrecarrant la quête. Or, justement, pour ne pas s'aliéner en l'autre, afin de rester tout simplement un sujet singulier, l'élève devra abandonner cette soumission et se détacher de ce lien de trop forte dépendance, au risque pris de la rétorsion. C'est dire à quel point « le problème de l'enseignant n'est pas de suspendre son autorité, mais de donner à l'autre les moyens de s'en dégager »¹¹

L'ajustement à la bonne distance doit alors permettre à l'enseignant d'accompagner le déplacement de l'élève de la dépendance jusqu'à la castration.

c- La juste distance dans le rapport au savoir : ni je sais tout, ni je ne sais rien.

A la base, c'est la reconnaissance de l'ignorance qui engage le sujet dans la quête de savoir. Cette reconnaissance du manque, évoque la perte de l'objet premier et la blessure narcissique qui en résulte. Elle ne doit pas submerger d'angoisse. Si l'angoisse est trop forte le sujet refuse son ignorance : il s'aveugle à la faille, ou bien ne voit plus qu'elle. « Je sais tout » est une manière de se barrer le chemin ; mais l'envers de la formule « je ne sais rien » a le même effet. Le manque de savoir doit susciter suffisamment d'insatisfaction et de déplaisir mais pas trop, pour que le sujet éprouve le désir d'aller chercher ce qui lui manque en espérant le trouver. Lorsque le savoir renvoie le sujet à une réalité extérieure trop douloureuse ou à des situations trop dévalorisantes, celui-ci cherche à s'échapper dans un espace privé où il peut trouver refuge pour sauvegarder l'estime de soi. Il reconstruit alors dans une rêverie sa propre histoire scolaire de manière idéalisée, en complète contradiction avec la réalité extérieure trop peu gratifiante.

L'acceptation de l'ignorance est conditionnée par un fantasme, qui permet au sujet de se détourner du sentiment de vide vertigineux laissé par la perte définitive d'un objet, devenu inexistant dans la réalité. Le non-savoir serait, en fait, un savoir manquant mais existant,

10 MIJOLLA-MELLOR (S.), 1997, *Le plaisir de penser*, Paris, P.U.F., p.196

11 MEIRIEU (P.), 1993, *L'envers du tableau*, E.S.F., Paris, p. 69

gardé secret, possédé par un autre. Il serait alors possible d'aller le chercher pour supprimer le manque. Le savoir du maître n'étant ni immédiat, ni total, l'enseignant ne peut le divulguer d'un seul coup. C'est dire encore que le maître doit faire un tri entre ce qu'il peut dire, divulguer, transmettre, et ce qu'il doit garder pour lui. Or cette capacité à trier des éléments de savoir, pour choisir ceux qu'il est possible de laisser passer à l'extérieur (transmettre) et ceux qu'il faut retenir à l'intérieur (garder pour soi), est inhérente au sujet. Cela relève de la problématique du secret.¹² Ainsi, le maître donnerait des indices susceptibles d'aider la quête ou au contraire de l'embrouiller. Cette représentation du savoir sous la forme d'un secret porte en elle une dynamique spécifique traduisant l'ambivalence du sujet face au savoir, à l'autre, à lui-même et aux actes d'apprendre et d'enseigner. Un désir se heurte à un interdit de savoir et de transmettre. S'appropriier un objet désiré mais interdit, renvoie à la problématique œdipienne. Chercher à prendre le savoir du maître devient un acte délictueux, coupable, susceptible de provoquer une rétorsion. Il y est question de la mise à mort symbolique du détenteur du secret.

Ce fantasme permet au sujet d'effectuer un double travail psychique : celui du deuil et celui du rêve. Il reconnaît sa faille, son manque, son ignorance, sa non-maîtrise. Il prend acte de la perte de l'objet initial, il en élabore le deuil, mais dans le même temps, il rêve malgré tout de le retrouver en construisant l'espérance d'un comblement, étape par étape, fragment par fragment, en acceptant le temps de la recherche. Car aucun secret n'est enfermé dans une forteresse imprenable. Cette représentation du savoir comme d'un secret à aller chercher, renvoie à l'image d'un Moi-secret, comme d'un Moi-peau¹³ ou d'un Moi-pensant¹⁴ constitutif du sujet, et de sa relation à lui et aux objets.

La juste distance serait alors ce lieu d'où le savoir apparaîtrait comme un secret détenu par l'autre qu'il serait possible d'aller dérober en ne comptant que sur soi-même, en recueillant des indices, en déjouant les pièges, en prenant le temps de la recherche, en bravant l'interdit et le risque de la rétorsion, en rêvant à l'objet perdu. Le détenteur du secret serait lui-même confronté à du non-savoir et à d'autres détenteurs multiples de secret.¹⁵

c- La juste distance dans le rapport à l'apprentissage : ni trop d'impatience à savoir, ni pas assez.

Apprendre exige la possibilité de faire des pauses, de marquer des arrêts, d'accepter des attentes. Le sujet doit être capable de renoncer à l'avidité ou à la croyance dans la transmission magique des connaissances. Si une anxiété légère permet d'accepter le temps de la recherche, ce qui est vécu comme une frustration intense réactive des craintes archaïques qui font empêchement par excès d'impatience. Ainsi, l'instabilité, l'inattention, qui signent habituellement le refus d'apprendre, peuvent traduire le souci d'aller au plus vite, à l'essentiel et à l'utile. Une légère impatience à savoir est indispensable, mais trop ou pas assez, constitue une entrave.

d- La juste distance dans l'acte d'enseigner : ni trop d'impatience à enseigner, ni pas assez.

Il en est de même pour l'acte d'enseigner. Pas assez d'impatience implique l'enseignant dans l'idée de laisser l'élève seul face à la béance de son non-savoir, en lui donnant le sentiment d'un abandon ou d'une indifférence. Trop d'impatience à enseigner implique l'enseignant dans un « trop dire », « trop dévoiler », « trop transmettre », qui ne laisse à l'élève ni le temps de la recherche, ni le temps de l'élaboration, ni le temps de l'appropriation. En se représentant l'autre comme trop intrusif ou trop indifférent l'enfant met en place des conduites d'évitement. Face à un adulte passionné qui maîtrise son objet disciplinaire et désire trop fortement enseigner, l'enfant éprouve le besoin de s'identifier à un autre, capable de proposer une autre perspective de devenir. Le sentiment d'être exclu par

12 NETTER (G.), 2006, *Le rapport au secret dans l'acte d'enseigner: une approche du trouble de l'enseignant face à l'échec scolaire de l'enfant adopté*, in *Espaces éducatifs et thérapeutiques*, sous la direction de MORVAN (J-S), Paris, Fabert,

13 ANZIEU (D.), 1985, *Le Moi-peau*, Paris, Dunod

14 ANZIEU (D.), 1994, *Le penser, du Moi-peau au Moi-pensant*, Paris, Dunod

15 BORGES (J-L), 1983, *La bibliothèque de Babel*, in *Fictions*, Paris, Folio Gallimard

l'autre peut conduire le sujet à se mettre en retrait, à s'engager dans la provocation, ou à s'identifier à un autre, qui ne soit pas le maître, qui ne soit pas porteur du savoir scolaire...

« *Le pédagogue curatif n'est pédagogue que par surcroît* », soulignait Jean-Sébastien Morvan dans l'un de ses séminaires sur la pédagogie curative. La notion « par surcroît » renvoie à cette bonne distance à trouver pour que l'apprentissage ne soit pas vécu comme un modelage imposé de l'extérieur, ayant valeur d'étouffement du désir du sujet.

11- La capacité à s'ajuster et la fonction enseignante.

L'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages par l'enseignant est lié à *la capacité à s'ajuster à la bonne distance*. De cette capacité dépendrait la réussite, l'échec ou la difficulté des actes d'éduquer, d'enseigner, de former, de soigner et d'apprendre. La fonction enseignante serait à comprendre comme une aide à cet ajustement.

Lors d'un précédent travail, nous avons défini la fonction de l'enseignant comme une fonction tiers, se traduisant par des mouvements d'aller-retour entre le désir et l'interdit de transmettre, entre la position mégalomane et la position du tiers. La capacité à s'ajuster et l'aide à l'ajustement, auraient à faire avec ces mouvements entre position mégalomane et position de tiers, inhérents à la fonction.

a- Passer de la position mégalomane à la position de tiers, pour accompagner l'élève de la dépendance à la castration

L'enseignant rejoue pour l'élève le rôle du tiers. Il proclame l'existence d'une autre réalité, cachée derrière l'apparence, en levant le leurre imaginaire de la complétude. Il révèle la coupure définitive, l'impossible retour à l'origine, la perte de l'objet premier, la fin de la toute-puissance, l'interdit de la fusion, la permanence du manque. Ce faisant, il donne l'impression de créer la loi en l'énonçant, à seule fin de garder pour lui l'objet manquant. Ainsi en arborant le savoir, le maître se trouve propulsé à une place d'où s'exerce l'emprise sur l'autre. Idéalisé, l'enseignant est imaginé « tout-puissant » et son objet convoité est vu comme l'objet comblant, effaçant la perte et le manque. De telles projections renvoient le maître à son moi idéal, idéal de toute-puissance narcissique. Il peut alors se laisser piéger dans l'imaginaire, d'autant plus facilement que la quête illusoire de la destruction de l'altérité vers laquelle pousse la pulsion d'emprise se trouve renforcée par le pouvoir institutionnel de gratifier les « bons élèves » ou de « stigmatiser » les mauvais. Pour ne pas se perdre dans cette position mégalomane, il doit se déplacer, aller à la rencontre de l'autre, à la fois bon et mauvais, gratifiant et frustrant, porteur d'une radicale singularité. Il sait que la Loi, qu'il énonce, s'applique à tous, y compris à lui-même, et qu'il est lui aussi confronté à du manque, du non-savoir et du secret. Il sait aussi qu'il est délégué, qu'il n'est pas là en son nom propre, mais au nom de la société des hommes.

Enseigner, c'est vivre une nouvelle fois la castration pour entraîner l'élève dans le registre symbolique ; c'est assumer ses propres failles, sa propre ignorance, pour permettre à l'enfant/élève de dépasser l'idéalisation et l'identification narcissique primaire.

b- L'ambivalence : de la pulsion destructrice à la pulsion réparatrice

Les sujets (enseignants et élèves) sont soumis à deux forces contradictoires. La première, portée par le désir-interdit ou le Moi-idéal, pousse vers le rêve, l'illusion et la position mégalomane, tandis qu'une contre-force, portée par la Loi, l'Idéal du Moi et le Surmoi pousse vers le deuil et la position du tiers. Ce dualisme conflictuel, qui se retrouve dans le dualisme de la pulsion (Eros et Thanatos), traduit l'ambivalence du sujet, qui oscille d'une position à une autre.

La position du tiers est comprise à la manière de la position dépressive de Mélanie Klein. L'objet est à la fois bon et mauvais, gratifiant et frustrant, et la relation maître/élève est une relation ambivalente de type amour/haine. L'enseignant soumet la transmission, le savoir symbolique, l'autre, à une pulsion destructrice (la haine) ayant valeur d'interdit d'enseigner. En découle alors une culpabilité, à partir de laquelle une force réparatrice (l'amour) va pousser l'enseignant à préserver, recréer, réparer l'ensemble des éléments soumis à la pulsion destructrice. La force de destruction est d'autant plus sollicitée chez l'enseignant, lorsque l'élève est un « mauvais objet » persécuteur, qui échappe, se dérobe et frustre, en renvoyant trop fortement à la perte de l'objet. De la même manière, l'aspiration du sujet investigateur

étant la réalisation du désir interdit (savoir total), la pulsion destructrice est à l'œuvre chez l'élève sous la forme d'un interdit de savoir (savoir symbolique) qui se heurte à la contre-force réparatrice.

C'est bien la perspective de la position mégalomane où s'éprouve, dans l'imaginaire, la réalisation du désir-interdit, qui sous-tend et provoque la quête de savoir et la transmission. Mais le sujet ne peut se fixer dans cette position convoitée, sous peine de rendre la quête et la transmission impossibles. La position mégalomane est une tendance, un trait du sujet confronté à la Loi et au dualisme qu'elle génère, poussant à l'ambivalence dans un mouvement sans fin vers la position de tiers pour conjuguer le rêve et le deuil.

c- La bonne distance : un ajustement permanent entre désir et interdit

Pour l'enseignant, délégué par la société pour transmettre, s'ajuster à la bonne distance suppose de reconnaître la pulsion destructrice (ou « l'interdit d'enseigner »), comme une composante de la dualité pulsionnelle, à l'origine de la dynamique psychique qui agite le sujet dans son intention ou dans son désir d'enseigner. Il s'agit ensuite de travailler avec, sur, ou contre elle, en s'appuyant sur la pulsion réparatrice afin de prendre en compte l'espace laissé entre soi et l'autre pour que quelque chose surgisse. C'est inévitablement engager un travail de dé-liaison ou de « dé-narcissisation » pour décoller le sujet de l'objet. L'enseignant n'est pas le miroir de l'objet enseigné, il n'en a ni la puissance phallique, ni le lustre virtuel, mais il est à une autre place, celle du tiers, où est assumé la castration. A cette autre place, l'enseignant peut accompagner la quête au moyen d'une présence active qui fait accueil pour l'autre.

Confronté à sa propre ignorance, l'enseignant est capable de se reconnaître lui-même ignorant, tout en accueillant l'ignorance de l'autre. Il peut devenir alors le lieu des projections de l'ignorance pour en délester l'élève, pour qu'ainsi, devenu « dés-ignorant », il puisse s'engager dans le savoir. En recevant et en contenant les projections de l'élève, en se présentant lui-même avec ses failles, ses limites, ses contradictions, ses imperfections, le maître permet à l'élève, pour lequel le savoir ne fait plus ou ne fait pas encore sens, de se retrouver en lui, pour lequel le savoir fait sens, et de s'identifier à lui. L'élève comprend alors qu'il est possible d'aller chercher le savoir, de vivre et d'éprouver du plaisir face à lui, de savoir sans tout savoir, de s'engager dans la quête en rêvant, mais en continuant également le travail de deuil.

A cette place, toujours menacée par la pulsion destructrice, et toujours à ajuster grâce à la pulsion réparatrice, l'élève peut dédramatiser son impasse, la remettre en scène d'une façon autre, reconquérir l'estime de soi, et rendre le savoir moins menaçant.

d- La capacité à s'ajuster

La capacité à s'ajuster à la bonne distance est une qualité du sujet soumis à la dynamique du conflit entre désir et interdit. Elle est sollicitée en permanence dans la rencontre avec soi, avec l'autre, avec le savoir, avec les actes d'apprendre et d'enseigner. Elle n'entraîne le sujet ni dans la soumission au seul désir, qui supprimerait le deuil, ni dans la soumission au seul interdit, qui supprimerait le rêve, mais elle permet la prise en compte des deux forces, rendant possible une soumission à l'ordre du monde non aliénante et constitutive pour le sujet, contraint d'articuler le rêve de l'objet et le deuil consécutif à sa perte. Là se retrouve l'espace du savoir symbolique, celui qui n'appartient pas au sujet, mais à tous, celui qui n'a jamais fini d'être élaboré, celui qui est véhiculé par la langue, celui qui n'est ni révélé, ni gardé pour soi, mais seulement appris des autres et transmis à d'autres. Ainsi, au désir d'apprendre et de chercher, entre désir et interdit de savoir, répond le désir de laisser l'autre apprendre, de le laisser chercher, de le laisser accéder, entre désir et interdit de transmettre.

Gérard Netter,
en collaboration avec GRAPHIES (Groupe de Recherches et d'Analyses Psychodynamiques dans le champ des Handicaps, des Inadaptations et des Échecs Scolaires – responsable J-S Morvan). Tous les membres sont docteurs en Sciences de l'Éducation et praticiens dans le domaine de l'éducation, de la santé et de la culture : Nada Abillama-Masson, Isabel Adnot, Nathalie Auguin-Ferrère, Annie Billot, Jean-Pierre Croisy, Yannick Gabillard, Gérard

Netter, Marie-Luce Simonin, Valérie Torossian-Plante, Ruth Uscalovsky, Patricia Welnoski-Michelet – également participante, Maryse Feydel

Bibliographie

- ANZIEU (D.), 1985, *Le Moi-peau*, Paris, Dunod
ANZIEU (D.), 1994, *Le penser, du Moi-peau au Moi-pensant*, Paris, Dunod
BAÏETTO (M.C.), 1982, *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF
BEILLEROT (J.), BLANCHARD-LAVILLE (C.), MOSCONI (N.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris
BORGES (J-L), 1983, *La bibliothèque de Babel*, in *Fictions*, Paris, Folio Gallimard
CIFALI (M.), 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF
COUTOU (F.), 1986, *Affronter l'école*, Paris, Liana Lévi
FILLOUX (J.), 1974, *Du contrat pédagogique*, Paris, Dunod
FREUD (S.), 1925, *Préface*, in AICHHORN (A.) or. 1925, *Jeunesse à l'abandon*, Toulouse, Privat, 1973
FREUD (S.), or. 1915, 2010, *Pulsions et destin des pulsions*, Paris, Payot
KAËS (R.), 1984, *Fantasme et formation*, Paris, Dunod
KLEIN (M.), RIVIERE (J.), 2001, *L'amour et la haine : le besoin de réparation*, Paris, Payot
KLEIN (M.), 1972, *Développement de la psychanalyse*, Paris, Payot
MANNONI (M.), 1973, *Éducation impossible*, Paris, Seuil
MEIRIEU (P.), 1993, *L'envers du tableau*, E.S.F., Paris
MIJOLLA-MELLOR (S.), 1982, *Le plaisir de penser*, Paris, PUF
MORVAN (J-S) sous la direction de, 2006, *Espaces éducatifs et thérapeutiques*, Paris, Fabert
MORVAN (J-S), 1988, *Représentations des situations de handicap et d'inadaptations*, Paris, CTNERHI-PUF
MORVAN (J-S), 2010, *L'énigme du handicap. Traces, trames, trajectoires*, Paris, Erès
MORVAN (J-S), sous la direction de, 2012, *Le sujet handicapé. Évocation(s) du lien psychique et du lien social*, Paris, L'Harmattan
NETTER (G), 2005, *Le trouble de l'enseignant face à l'échec scolaire d'un enfant adopté. De la dynamique du secret dans l'acte d'enseigner*, Paris, L'Harmattan
PERRON (R.), AUBLE (J-P), COMPAS (Y.), 1994, *L'enfant en difficultés*, Paris, Privat
WINNICOTT (D.W.) or. 1958, 1993, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot
WINNICOTT (D.W.) or. 1965, 1989, *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot