



La dynamique du secret dans l'acte d'enseigner

Le rapport au savoir – au savoir de l'autre ou à l'autre savoir – implique le sujet dans un rapport au secret. C'est ce que nous rappelle le trouble de l'enseignant confronté à l'échec scolaire d'un enfant adopté. En découle une approche de l'acte d'enseigner, liée à la dynamique du secret.

Article journal des psychologies n° 2006 – par Gérard Netter –

Il n'y a pas de causalité linéaire entre l'échec scolaire et l'adoption. Tous les enfants adoptés ne sont pas en échec, et l'adoption n'est qu'un élément parmi d'autres dans l'histoire, toujours singulière, d'un sujet. Pourtant, la pratique confronte à un nombre non négligeable d'enfants adoptés, reconnus intelligents, qui développent des attitudes de fuites devant les apprentissages et qui sont signalés, pour cette raison, aux membres du réseau d'aides spécialisées. Et il semble bien que la condition d'adopté de l'élève en difficulté ait un effet de trouble sur l'enseignant, en influant sur ses critères d'appréciation. Une très forte empathie, associée à un fatalisme excessif, paralyse l'action, comme si un inavouable lien entre adoption et échec existait en résonance avec l'enseignant, au point d'en perturber la fonction. Qu'en est-il de ce trouble? En quoi l'enfant adopté en échec peut-il perturber l'enseignant dans sa personne et dans sa fonction? De quels effets de sens l'enfant adopté en échec est-il porteur pour l'enseignant? Au-delà des différents paramètres liés aux conditions historiques particulières de chacun, tout enfant adopté est confronté à la problématique du secret sur l'origine. Ce secret a une traduction symbolique, puisque le nom de famille, les mots « papa » et « maman », ne font que falsifier la parenté en le nommant. La parole, alors confrontée à un leurre qui s'énonce officiellement comme tel : « Ton nom, qui n'est pas ton nom, est ton nom. » Et cette tromperie des signifiants ne laisse pas tranquille. Elle jette la suspicion sur l'ensemble du savoir social, institutionnel, culturel. L'objet scolaire peut devenir un « savoir factice », dont l'unique fonction consiste à interdire la véritable quête du savoir désiré. L'enfant adopté se trouve ainsi pris dans un dilemme : ou bien il apprend ce qu'on lui demande d'apprendre, mais il s'empêche d'accéder au savoir convoité - et, peut-être, redouté -, ou bien il refuse d'apprendre et il reste disponible à la quête du savoir qui lui est interdit. Ainsi, le désir de savoir peut se détourner de ce qu'il faut savoir dans le cadre scolaire ou institutionnel.

Désir de savoir et quête des origines

Cette problématique de l'enfant adopté vient faire écho en miroir, chez l'enseignant, à quelque chose de fondamental, lié au rapport au savoir. En soulignant l'existence d'un autre secret, primordial, auprès duquel les réponses proposées par l'enseignant semblent insignifiantes, l'enfant adopté vient rappeler que le savoir culturel, dont le maître est porteur, a justement pour fonction de leurrer le désir. Le premier secret, auquel nous

sommes tous confrontés, n'est-il pas celui de l'objet de l'origine, dont la perte, pour tous, est irrémédiable ? Lorsque la mère suffisamment bonne désillusionne le petit enfant après l'avoir illusionné, elle révèle sa capacité de tromperie en disqualifiant l'apparence. Elle ouvre la brèche du doute, de la suspicion, de la défiance en plongeant le sujet dans une angoisse inimaginable (Donald W. Winnicott, 1989). Plus tard, le tiers oedipien confirme la duperie. Il révèle l'inéluctable altérité et déroute la quête de l'objet de l'origine vers la quête de l'origine, quête identitaire, liée à la parole de l'autre. Le savoir dépend alors d'une parole, qui consacre le secret. Il en résulte une méconnaissance de l'origine, qui permet le déplacement de l'objet de la quête d'un savoir absolu, total, immédiat, lié à l'apparence, vers un autre savoir, symbolique, partiel, qui se crée toujours dans le rapport à l'autre et au secret, figurant l'interdit de la totalité et de la complétude. Ainsi, en remplaçant la quête de l'objet de l'origine, la quête des origines vient leurrer le désir. A la fameuse question, « comment naissent les enfants ? », toutes les réponses des adultes tombent à plat. Avec le sentiment qu'on ne lui dit pas tout et qu'on lui cache des choses, le petit d'homme construit dans la solitude des théories sexuelles personnelles. Il élabore également un roman familial, il s'imagine d'autres parents possibles, il s'imagine adopté (Sigmund Freud, 1905, 1909).

Lorsque tout se passe bien, le petit enfant finit par faire avec la méconnaissance. Il délaisse la quête de sa propre origine, pour celle, plus générale, des origines, à partir de laquelle s'élabore un savoir reconnu par tous : le savoir culturel, lié au savoir de l'autre. Mais ce savoir-là est un objet leurre, fondé sur un malentendu, puisqu'il est mis à la place de l'autre savoir, celui de l'objet convoité de l'origine. La notion de secret s'élabore ainsi, face à l'objet perdu, entre rêve et deuil, entre Imaginaire et Symbolique : « Nous ne pouvons jamais faire totalement le deuil de cette illusion qu'il existerait quelqu'un qui sait tout, cette illusion en entretenant une autre, celle que quelque chose nous est caché qu'il nous faut découvrir. Ainsi reste éveillé en nous le désir d'en savoir toujours plus, Mais notre désir de savoir n'est plus fondé sur la magie de la formule "Je sais tout". Nous ne croyons plus que le savoir est donné et pouvons maintenant faire l'effort d'apprendre. » (Jeanne Mery, 1981.) Faire l'effort d'apprendre est inexorablement lié à la notion de secret.

Dynamique du secret et acte pédagogique

Avec sa structure (contenu et contenant), sa problématique (laisser passer ou retenir) et sa dynamique inter et intra psychique liée au conflit entre interdit et désir de savoir et de transmettre, le secret est au cœur de la relation. Il participe des processus de différenciation sujet/objet. Face à l'objet qui se dérobe en devenant un autre et en emportant son secret, le sujet se construit lui-même avec du secret. C'est ainsi qu'il peut échapper à l'emprise de l'objet tout en cherchant à le maîtriser. Grâce au secret, le sujet se constitue en tant qu'être unique, singulier, libre, autonome ; il préserve la cohérence intime de son identité et il se protège du jugement des autres. Mais, à partir du moment où chacun peut occulter ce qu'il sait et le garder pour soi pour en priver l'autre, le doute et la suspicion s'insinuent partout. Tout discours, toute parole, devient une tromperie potentielle. Chacun est autre que ce qu'il donne à voir, et c'est l'apparence tout entière qui se trouve disqualifiée. Le secret renvoie à la douloureuse perte de la complétude, mais il entretient l'illusion d'une retrouvaille possible avec l'objet perdu. Il permet d'engager l'interminable travail de deuil tout en ouvrant l'espace du rêve. Il en résulte une ambivalence. Le sujet dit à la fois oui et non au secret et à l'autre. Pour Mélanie Klein, cette ambivalence s'élabore avec la construction de l'objet autonome, qui installe le petit enfant dans une relation de type amour/haine en lui faisant prendre successivement deux

positions : la position schizo-paranoïde, où l'objet est clivé en bon objet aimé et en mauvais objet haï, et la position dépressive où le clivage s'atténue, où les pulsions libidinales et agressives tendent à se rapporter au même objet, à la fois gratifiant et frustrant, où dominent la culpabilité et le souci de réparation. Le désir de supprimer l'incomplétude et ses figurations - le secret et l'altérité - est associé à l'interdit, à la culpabilité et au souci de réparation. Le secret se trouve au cœur même du savoir, obligeant la quête à réinvestir le mouvement qui conduit de l'illusion - « Je sais » - à la désillusion - « Je ne sais pas » - et de la frustration - « Je croyais savoir et je ne sais pas » - à la castration - « Plus je sais, plus je sais l'importance de ce que je ne sais pas ».

La dynamique du secret est au cœur de l'acte pédagogique où se joue le rapport au savoir de l'autre. Pour ne pas étouffer le désir d'apprendre, l'enseignant doit faire un choix entre ce qu'il est possible de dire à l'élève et ce qu'il convient de lui taire. Ne rien dévoiler, ou bien au contraire tout dévoiler d'un seul coup, c'est empêcher d'apprendre. Et comme le savoir ne peut se transmettre ni dans l'immédiateté ni dans la totalité, il s'énonce morceaux par morceaux, étapes par étapes, selon une progression pensée, prévue pour l'élève, par des adultes, qui, eux, ont une vision d'ensemble de l'objet à transmettre. D'autre part, à cette phase initiale d'énonciation, doit succéder une phase d'appropriation des fragments de savoir. Le maître confronte alors l'élève à une situation énigmatique, dont il connaît la réponse, mais il s'attache à se taire pour le laisser chercher, ou il s'applique à ne laisser passer que quelques éléments, minutieusement choisis. L'acte d'enseigner est bien lié au secret, puisqu'il confronte le pédagogue à sa problématique - laisser passer et/ou retenir en soi - et à sa dynamique le conflit entre désir et interdit de transmettre, renvoyant à l'élève le conflit entre désir et interdit de savoir.

Dans la situation pédagogique, où le maître est celui qui sait face à l'élève qui ignore, l'enseignant doit faire face à sa propre ambivalence, tout en se confrontant à l'ambivalence de l'élève. Il exerce la même fonction que le tiers dans la configuration oedipienne. Tout en portant le savoir, il énonce - l'interdit de la toute-puissance, la permanence de l'autre et du secret -, mais il ne crée pas cette loi à seule fin de se réserver pour lui le privilège de ce dont elle prive les autres. Il y est lui-même soumis. Il transmet un savoir, qui institue le manque, l'altérité et le secret, comme une donnée de la réalité ; et il doit aider l'élève à sortir de l'idéalisation imaginaire, à dépasser l'identification primaire et à s'engager dans des identifications secondaires partielles et symboliques. La posture n'est pas si facile à tenir : s'y éprouve l'ambivalence. En arborant le savoir, cet objet institutionnalisé que chacun doit convoiter pour grandir, le maître se trouve propulsé à la place de « maître du secret », d'où s'exerce l'emprise sur l'autre. Là, l'enseignant est idéalisé. Il est tout. Il a la clef de la suppression du secret. Il est la cible de projections fantasmatiques qui peuvent le conforter dans cette position imaginaire de toute-puissance. Il peut se laisser piéger. Il peut oublier qu'enseigner c'est vivre une nouvelle fois le drame de la castration afin d'entraîner l'élève dans le registre symbolique ou culturel. Pour exercer sa fonction, le maître doit se déplacer du pôle imaginaire de la toute-puissance ou de la frustration vers le pôle symbolique de la castration - chaque pôle correspondant à une position, à un lieu où se place le sujet, où « ça » lui parle, où peuvent venir faire retour des défenses et des anxiétés anciennes, susceptibles d'entraîner la manière singulière avec laquelle il va aborder l'autre. Trois positions jalonnent ce trajet.

La position mégalomane est évoquée lors que l'enseignant est aux prises avec le sentiment d'être le maître du secret ou le maître du savoir, objet idéalisé, total, imaginaire, comblant. Elle est référée au sentiment d'omnipotence, qui appartient à l'histoire de chacun et qui peut s'entendre comme un paradis perdu dont il a fallu faire son deuil.

Lorsque l'angoisse de la perte de l'objet est trop fortement liée au risque d'un anéantissement du Moi, elle oblige le sujet à se défendre par le déni de l'autre, par le déni de la réalité, par le déni du secret. La position mégalomaniacale n'est pas envisagée ici comme relevant d'une structure de la personnalité, mais comme un trait du sujet aux prises avec l'ambivalence.

Une autre manière de rester dans l'imaginaire consiste à se placer en position duelle. L'aveuglement à l'autre est ébranlé par la dynamique de la relation duelle, qui évoque le jeu d'illusion et de désillusion décrit par Winnicott pour parler de la relation entre la mère et l'enfant, de la phase de dépendance absolue à la phase de dépendance relative, lorsque la mère progressivement désillusionne l'enfant en s'absentant momentanément. Là, le sujet perçoit et pressent l'autonomie de l'objet avec une angoisse inimaginable. Il n'est plus tout à fait aveugle à son existence, mais ce n'est pas encore l'altérité : l'autre est perçu dans le propre registre du sujet, comme un objet second, comme un avatar de sa propre création. Le sujet résiste ainsi à l'interdit du désir que traduisent les absences de l'objet. Il s'enrobe dans le secret avec l'objet second, pour se fermer à l'altérité et retrouver la fusion. Dans cette position, l'exclusion du tiers permet au maître de forcer l'autre à lui ressembler.

Pour sortir de la frustration, qui place le sujet dans l'attente d'un impossible retour de la fusion, l'enseignant doit se situer au pôle de la castration, dans la position de tiers. Là est acceptée et reconnue la permanence du secret, du manque de savoir et de l'altérité ; le maître ne transmet qu'un objet partiel, relatif, utilisé pour faire face au secret et pour permettre de rêver avec l'autre à la possible maîtrise, tout en continuant le travail de deuil. Ces positions, liées à l'élaboration de l'objet autonome, en référence aux positions schizo-paranoïde et dépressive de Mélanie Klein, conduisent à définir la fonction enseignante dans sa relation à la dynamique du secret. Cette fonction implique l'enseignant dans un trajet visant à délaisser la position mégalomaniacale - celle du déni du secret et de l'autre - pour dépasser la relation duelle - où l'altérité est annihilée par l'exclusion du tiers - afin d'arriver à une position de tiers, où il devient possible de faire face à l'altérité et au secret. Lorsque la position de tiers devient inaccessible, on peut penser qu'il y a altération de la fonction.

À travers notre étude, il apparaît que le trouble éprouvé par l'enseignant face à l'échec scolaire d'un enfant adopté traduit quelque chose de cette altération. On peut penser qu'il réactive, chez le maître, la question d'une méconnaissance fondatrice, liée à l'origine. En jouant le rôle de révélateur de ce non-savoir fondamental, il discrédite le savoir du maître en le destituant de son rôle de celui qui sait. L'enseignant se réfugie alors en défense vers la position mégalomaniacale, signant ainsi sa propre difficulté à faire face à la dynamique du secret dans la relation à l'autre. Vulnérable, soumis aux dimensions d'ambivalence et de culpabilité qui imprègnent sa posture, il est pris dans une oscillation entre les positions imaginaires et symboliques. Là, ce qui le renvoie à l'incomplétude de son savoir, à la permanence du secret ou au leurre de l'objet s'éprouve comme une mise en danger. Plus généralement, l'analyse du trouble de l'enseignant face à l'échec scolaire d'un enfant adopté vient souligner l'importance de la dynamique du secret dans l'acte d'enseigner et la vulnérabilité qui en découle.

De l'interdit d'enseigner

Avec le secret, des forces antagonistes s'affrontent au sein même des pulsions de savoir et d'emprise. L'une pousse à la réalisation d'un désir interdit et coupable - tout savoir et tout maîtriser pour supprimer le secret -, l'autre pousse à défaire cette réalisation en assumant la perte, la coupure entre soi et les autres, et la permanence du secret. Indissociablement liée au désir de transmettre, une contre force pulsionnelle pousse l'enseignant vers le pôle mégalomane en l'empêchant d'exercer sa fonction. Nous appelons cette force « l'interdit d'enseigner ». Elle traduit le retour à l'illusion et au rêve. Elle évite au sujet l'installation définitive dans la désillusion, dont la conséquence serait la détumescence du désir, avec, pour corollaire, l'atonie psychique, la passivité et l'acceptation sans critique de la pensée de l'autre. Mais cette contre-force pulsionnelle fait courir au sujet le risque d'une fixation en position mégalomane, d'où rien ne peut s'enseigner et d'où rien ne peut s'apprendre. La culpabilité pousse alors le sujet à réparer et à restaurer, ce que l'interdit d'enseigner, entant que désir interdit, vise à détruire. Ainsi, le sujet est nécessairement soumis à l'interdit d'enseigner et à l'impérieuse obligation, pour vivre et pour survivre librement, de le combattre. Car la liberté n'est ni dans la soumission au désir ni dans la soumission à l'interdit. Elle est dans la dynamique du conflit entre désir et interdit, là où se joue la dynamique du secret, là où le travail du rêve trouve une articulation avec le travail du deuil.

Vers de nouvelles perspectives dans le champ de la pédagogie et de la formation des enseignants

S'ouvre alors une réflexion dans le domaine de la pédagogie et de la formation des enseignants, autour de l'acceptation du secret et de la castration dont il est issu. Il est question de prendre en compte la dynamique du secret, qui régit toute relation, et de trouver un terrain d'entente entre l'interdit, qui institue le manque, et le désir, qui aspire à le supprimer; c'est élaborer un espace apaisé, où chacun peut se reconnaître dans sa vérité fondamentale - avec du secret, du non-savoir, de l'ignorance -, où l'incomplétude de l'élève n'est pas un défaut, mais une réalité partagée avec l'enseignant, et où l'objet qui s'apprend et se crée est un autre objet, un objet tiers, inachevé, imparfait, modifiable, qui n'appartient à personne et qui est à tous, et dont chacun peut se servir pour tenter de faire reculer la frontière de son non-savoir. Là, le savoir à transmettre oblige à la modestie. Il ne traduit que la rencontre avec ce qu'on ignore ; il renvoie au secret de ce qui fonde le sujet, à la méconnaissance de l'origine. Il est une contre partie face au vide angoissant laissé par la perte de l'objet primordial ; il permet au sujet de s'insérer et de ne pas tomber dans l'abîme de son non-savoir. Apprendre, c'est s'habituer à lever des secrets tout en sachant qu'il y a toujours des secrets derrière les secrets levés, et il est question pour le pédagogue de renforcer le sujet dans sa capacité d'advenir à lui-même et de faire face au secret.

Bibliographie

- [Baïetto M-C, 1986 , *Le désir d'enseigner* , Paris , Esf
- [Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N., 1996, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- [Bonello Y.-H, 1998, *Le secret*, Paris, PUF.
- [Cordié A .1998, *Malaise chez l'enseignant* , Paris – Le Seuil
- [Delannoy C, 2004 , *Au risque de l'adoption*, Paris, La découverte
- [Freud S., 1905 , *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris, Gallimard , 1987
- [Freud S., 1909 , *Cinq Psychanalyses*, Paris, Puf, 1933
- [Freud S., 1915 , *Métaphysique*, Paris, «Folio» .Gallimard , 1968
- [Klein M. et Rivière J., 1978, *L'amour et la haine*, Paris, Payot
- [Mery J., 1981, «*Je sais tout*», in Sztulman H. et Fenelon)(sous la direction de), *la Curiosité en psychanalyse*. Toulouse, Privat
- [Mijolla-Mellor S., 1992, *Le plaisir de penser*. Paris, Puf
- [Segal H., 1969 , *Introduction à l'oeuvre de Mélanie Klein* , Paris, Puf
- [Tisseron S., 1990, *Tintin et les secrets de famille*. Paris, Séguier
- [Winnicott D.W., 1958, *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris, Payot, 1993
- [Winnicott D.W., 1965, *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris, Payot, 1989