



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.

Gérard Netter – chapitre 5 du livre *Espaces éducatifs et thérapeutiques* sous la direction de Jean-Sébastien Morvan – (Editions Faber – éducation et sciences)

I. Du malaise à l'origine de la recherche

Dans sa pratique, l'enseignant éprouve douloureusement la rencontre avec des enfants intelligents qui ne parviennent pas à investir le savoir scolaire. Lorsqu'une réponse pédagogique suffisamment efficiente ne peut être apportée en classe, une aide spécialisée à dominante « pédagogique » ou « rééducative » peut contribuer à relancer la dynamique d'apprentissage. Mais ces actions d'aides, ponctuelles, régulières – généralement deux séances de trois quart d'heure par semaine -, ne remettent pas en cause la place de l'élève dans la classe ; elles placent pourtant le maître dans une position délicate, puisqu'il est question, pour lui, de déléguer une partie de son pouvoir d'enseignant à un « autre », sans perdre pour autant la responsabilité de la transmission¹. L'enseignant spécialisé, confronté à la souffrance du maître et à celle de l'élève, aux prises l'un et l'autre avec les sentiments d'impuissance, y éprouve un « malaise ». C'est ce malaise, en relation avec celui de l'enseignant ordinaire (Cordié, 1998), qui nourrit l'interrogation clinique sur les difficultés d'enseigner et d'apprendre, à l'origine de la recherche, présentée ici.

Une « pédagogie annexe spécialisée »

La circulaire d'avril 1990 semble reconnaître l'utilité d'une pédagogie annexe spécialisée, qui ne se définit pas simplement comme une pédagogie de « rattrapage » ou de « soutien », celles-ci s'avérant jusque-là sans effet. Le sens de cette pédagogie seconde, complémentaire, est à chercher dans l'élaboration d'un autre espace pédagogique, à côté de la classe, où peuvent se déployer des expériences alternatives reconfortantes, n'entraînant pas une trahison du soi, dans la soumission et dans l'imitation. A charge ensuite, pour l'enseignant spécialisé d'assurer et d'accompagner le passage de cette aire « d'illusion ou de jeu » celle de la « réalité scolaire de la classe », afin de permettre à l'élève d'y effectuer le transfert des acquis et de la confiance en soi retrouvée. Le « regroupement d'adaptation » prend ainsi la valeur d'une « aire intermédiaire », en référence à « l'espace transitionnel » (Winnicott, 1993). Dans cette acceptation, l'action d'aide relève bien de la pédagogie, puisqu'elle se préoccupe de la réalité extérieure du sujet et de son rapport à l'objet culturel commun en s'inscrivant dans une relation triangulaire, confortée par la présence du petit groupe de pairs. Mais elle ne cherche pas prioritairement le remplissage des failles et des lacunes de l'élève pour obtenir un rattrapage accéléré du retard scolaire. Si le maître E s'intéresse à la manière dont l'élève se met en échec, c'est essentiellement afin de repérer ses « pôles de réussite » pour s'en servir de points d'appui, en encourageant la parole et l'action, face aux énigmes proposées, dans un espace apaisé, où rayonne la confiance, et où l'errance de la quête

¹ La circulaire n°90-082 du 9 avril 1990, publiée au BO, n°15 du 19 avril 1990, pp 1040 à 1045, définit le rôle, les fonctions et les modalités d'actions du RASED, le réseau d'aides spécialisées auprès des élèves en difficulté, composé, à minima, d'un psychologue, d'un maître E, chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique, et d'un maître G, chargé de l'aide spécialisée à dominante rééducative.

est accueillie avec une bienveillance tranquille. Ainsi comprise, l'aide spécialisée à dominante pédagogique a une dimension clinique ; elle est « curative », au sens où elle vise une « ré-équilibration » de l'élève et voudrait servir à la réadaptation scolaire sans pour autant se soucier, de façon prioritaire, du symptôme. Une telle « pédagogie curative », mise en place par Maurice Debesse et par Roger Blay dans les années 50-60, a été spécifiée dans les années 80 par Jean-Sébastien Morvan.

Faire face à l'ambivalence de la demande

Face à la difficulté scolaire persistante d'un élève, reconnu « capable d'apprendre », la faille du pédagogue peut sembler douloureusement surlignée par la présence d'un autre maître, spécialisé, supposé porteur d'un autre savoir d'ordre pédagogique, relevant précisément du domaine spécifique qui le qualifie. En figurant l'incomplétude de l'enseignant, le maître E reçoit la projection de ses fantasmes : ou bien il sait « tout » et il peut réparer « tout », ou bien au contraire il ne sait « rien » et il ne peut « rien faire ». La demande d'aide de l'enseignant se déploie dans cette ambivalence, entre l'attente de « rien » et celle du « tout ». Elle concerne au moins autant la difficulté du pédagogue - « que faire avec l'enfant, dans la classe ? », « comment gérer pédagogiquement l'hétérogénéité ? » - que la difficulté de l'élève - « pourquoi n'apprend-il pas ? », « peut-on le réparer ? » ; et derrière ces questions, qui s'inscrivent dans l'attente de l'omniprésence du savoir de l'autre et dont on peut comprendre l'urgence, en vient une autre, à bas bruit, plus ou moins consciemment exprimée, qui s'origine dans le renoncement ou dans l'attente du « rien » : « cet élève a-t-il vraiment quelque chose à faire dans une classe ordinaire ? ». Dans cette attente ambivalente, le maître E donne le sentiment, soit « d'avoir un secret », ou de « savoir quelque chose et de ne pas vouloir le dire », soit de « donner l'illusion » de posséder ce secret, de ne rien savoir de plus que l'enseignant de la classe et de faire semblant de savoir.

L'enseignant spécialisé, comme l'élève en difficulté, dérange. Non seulement il renvoie l'enseignant à une faille ou à un « supposé manque de savoir-faire pédagogique », mais il pose un « autre regard » sur l'élève, en se réclamant d'un « autre champ pédagogique », porteur d'espérances et d'illusions, à partir duquel les progrès sont censés devenir possibles ; il trouble l'enseignant en l'incitant à mettre en question les différentes représentations qu'il se fait de l'élève ou de la situation d'échec à laquelle il se confronte. Sur le plan pratique, il s'insinue dans l'ordre intérieur de la classe, puisqu'il oblige le maître à réorganiser son emploi du temps afin de rendre possible la prise en charge de l'élève en regroupement d'adaptation ; et il lui demande même parfois, en fonction d'une « autre compréhension », d'ajuster différemment son comportement, ses attentes ou ses exigences. Ainsi, enseignants et maître « E » sont pris, l'un et l'autre, dans les plis d'une relation à hauts risques, où il est question d'accepter l'altérité sans se sentir en danger, ce qui est toujours une épreuve à recommencer.

Une identité professionnelle énigmatique, toujours à définir

L'échec de l'élève confronte l'enseignant à l'incomplétude de son savoir-faire, au sentiment d'impuissance et à la culpabilité. Il a besoin d'une aide, mais il ne veut pas forcément de cette aide là, dérangement, et sa demande correspond le plus souvent à une autre attente : celle d'une « réparation rapide, voire immédiate » ou celle d'une « prise en charge permanente » de l'élève. Comme il est impossible de répondre à ces attentes, une frustration en résulte, entraînant pour le maître E, une culpabilité et une difficulté à maintenir l'action dans le cadre de son identité professionnelle. L'institution ne l'a-t-elle pas mis en place pour résoudre au plus vite l'ensemble des difficultés rencontrées par les élèves dans le cadre de leur scolarité ? Ne serait-il pas, lui en tant que « spécialiste sans classe », « l'urgentiste du SAMU scolaire » ? Mais tenter d'être « tout », n'est-ce pas se condamner à n'être « rien » ?

Pour se dégager de la pression, le maître E s'attache à définir et à redéfinir sa fonction.

Mais la partie n'est pas facile. D'autant plus que la lettre « E », désignant sa spécificité, a toute l'apparence de l'énigme et que les autres acceptations de sa fonction, données par l'usage – maître de soutien ou maître chargé de l'aide pédagogique – n'en favorisent pas vraiment la compréhension. Le soutien est généralement perçu comme une activité de rattrapage, visant le renforcement de ce qui a été fait en classe par un processus de répétition ; il pointe les lacunes en cherchant à les remplacer au plus vite. Prévu par les textes, il relève de l'action de l'enseignant, voire même de l'équipe pédagogique, confrontée à l'hétérogénéité des élèves ; mais il ne relève pas particulièrement d'une action spécialisée. De son côté, la notion d'aide pédagogique contribue à la confusion. Elle peut se comprendre comme une activité de conseiller auprès de l'enseignant en difficulté ; mais elle peut également être interprétée autrement, l'enseignant spécialisé devenant, en quelque sorte, l'adjoint du maître dans la classe.

La question de la pertinence d'une formation spécifique

En fait, la compréhension, toute théorique, de la nature de l'aide spécialisée en tient pas dans la durée. Une force inconsciente semble pousser les uns et les autres à en attendre autre chose. Tiré à hue et à dia, le maître E pourrait vite se retrouver à une autre place, celle de « l'adjoint répétiteur », du « maître supplémentaire dans l'école », ou du « généraliste de l'aide spécialisée », tous capables de décharger les enseignants non spécialisés du fardeau de l'ensemble des difficultés auxquelles ils se confrontent, mais aucun n'ayant besoin de compétences particulières. Se poserait alors, légitimement, la question de la pertinence d'une formation spécifique. Le décret du 5 janvier 2004, modifiant le recrutement des enseignants spécialisés et introduisant la formation en alternance au CAPA-SH² participe à la confusion, en prévoyant de nommer des enseignants non spécialisés sur des postes spécialisés pour remplacer les stagiaires en formation. La brèche ouverte par la circulaire du 30 juin 2002, complétant celle du 9 avril 90, en ouvrant la possibilité d'une co-animation enseignant/maître E dans la classe et par l'éventualité d'une prise en charge individuelle³, contribue également à brouiller un peu plus la nature de l'aide spécialisée. Enfin, la réalité du terrain confronte le plus souvent à des réseaux « incomplets », où l'absence d'enseignant chargé de l'aide spécialisée à dominante rééducative – maître G – concourt à entretenir l'illusion d'une aide spécialisée pédagogique omnipotente, confuse, capable de répondre à tous les types de difficultés.

La posture, on le voit, est malaisée à tenir. Elle génère de la frustration et renvoie à la culpabilité face au désir de l'autre. Elle oblige à interroger la complémentarité et les limites des fonctions respectives de chacun. En découle une mise en question de l'identité professionnelle qui n'est pas sans résonance personnelle. Dans l'institution où celui qui a la responsabilité d'une classe est « celui qui sait », l'existence d'un autre maître, dépourvu de cette responsabilité, mais « spécialisé » et, par conséquent, supposé savoir « autre chose », renvoie à la nécessité du deuil de la complétude. Et c'est ce deuil à faire de la complétude, qui dégage l'espace du rêve, en permettant d'investir la quête autour d'une meilleure approche des difficultés d'enseigner et d'apprendre.

La fonction tiers du maître E

« L'énigmatique maître E » est un autre enseignant, ni juge, ni partie, ni garant des apprentissages, qui ouvre une parenthèse dans le temps et dans l'espace scolaire, pour proposer à l'élève un autre champ relationnel, à côté de la classe, à l'abri des regards figés dans la difficulté, et figeant dans l'échec. Il ne fait pas forcément la leçon ; il ne cherche pas à corriger l'élève mais à le comprendre ; et il organise autrement la rencontre avec le savoir et le groupe de pairs. Il crée des situations problématiques, encourage la prise de parole et l'écoute de l'autre, stimule l'action et oriente la quête, pour permettre à chacun

2. Certificat d'aptitude professionnelles pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

3. La circulaire du 30/04/2002, publiée au BO n°19 du 09/05/2002 stipule que « les aides sont mises en œuvre dans la classe ou en dehors, dans le cadre d'un travail de groupe ou individuellement. »

d'éprouver en chemin la satisfaction de la réussite. Là, l'errance se déploie sous le regard confiant et bienveillant des autres, au cœur d'un espace d'expérimentations, où les compétences peuvent être reconnues et où l'erreur, dédramatisée, est utilisée pour rendre la réussite possible. Émerge alors une autre réalité, dont chacun dans le petit groupe peut témoigner, qui contribue à modifier les regards. L'élève s'y vit compétent et capable d'apprendre ; le savoir devient pour lui un objet accessible ; et « l'autre » prend une apparence moins menaçante. Le travail consiste ensuite à transférer quelque chose de cette réalité nouvelle dans le grand groupe de la classe ordinaire.

La force du maître E est d'intervenir en tiers. La demande d'aide spécialisée intervient le plus souvent lorsque l'aide ordinaire – soutien, rattrapage – apportée par l'enseignant dans la classe, s'avère inefficace. L'élève et le maître de la classe ordinaire sont alors pris dans l'actualité de leur relation : ils se figent, s'immobilisent, s'enferment dans l'évidence et dans l'immédiateté de leur impuissance. Déceptions et rendez-vous manqués, qui sont à l'origine de leur blessure, mettant en cause leur capacité respective d'enseigner et d'apprendre. Ils n'attendent plus rien. Le maître E s'immisce dans cette relation figée et il a un effet de révélation. Il fait miroiter l'existence d'une autre réalité, d'une autre vérité, non immédiatement accessible, insoupçonnée, cachée, derrière le paravent de l'évidence, et qu'il est possible d'aller chercher. Il dégage ainsi un espace d'espérance, susceptible de décoller les sujets de leur point de fixation en les propulsant dans une mise en jeu vitale vers un devenir autre. La fonction du tiers est de restaurer un espace de secret, espace potentiel de création, d'apprentissage et de transmission, que l'échec tend à effacer. Cet « espace de secret », toujours lié au « savoir de l'autre » ou à « l'autre savoir », résulte de la confrontation à l'inanité de l'évidence, à la tromperie de l'apparence, à la conscience d'un manque de savoir. Il oblige à se tourner vers l'autre, le tiers, qui sait autre chose. Le rapport au savoir est lié au rapport au secret.

Une interrogation clinique sur la pédagogie

La mise en valeur de cette fonction tiers du maître E – dont on comprend qu'elle ne peut s'exercer dans la classe avec la maître – incite à envisager le rapport au secret comme une dimension essentielle du rapport au savoir. Ce rapport au secret se trouve ainsi au cœur des actes d'enseigner et d'apprendre. Il participe de la dynamique de la quête et de la transmission. Dans une approche clinique, cette notion de « secret » renvoie à la théorie de l'illusion/désillusion, proposée par Winnicott, pour parler de la relation entre la mère et l'enfant, de la « dépendance absolue » à la « dépendance relative ». L'écroulement du socle de l'évidence – associée à la capacité de se tromper sur l'objet, d'une part et d'être trompé par lui, d'autre part, - confronte à l'existence d'un savoir invisible, caché derrière l'apparence. Ce mouvement d'illusion/désillusion se poursuit au sein même du processus de castration, car si le tiers oedipien révèle la réalité du secret, il donne à son tour l'illusion de créer la Loi en l'énonçant, à la seule fin de conserver pour lui l'objet manquant. Le tiers idéalisé doit être tué symboliquement pour être relativisé et pour permettre au sujet de prendre appui sur de nouvelles identifications, dont il doit à chaque fois se défaire pour se faire. « Au-delà et en deçà du Père réel, se forment ainsi les images du Père Mort et du Père Idéalisé. Le Père Idéalisé, protecteur, punitif, craint et admiré par l'enfant qui lui délègue un pouvoir illimité est un produit de l'Imaginaire. Le Père Mort, en revanche, se situe au-delà de la castration, en tant que fondateur du Surmoi et de l'ordre symbolique » (Golse, in Mijolla et Mijolla Mellor, 1996).

La notion de secret s'élabore, face à l'objet perdu, entre Imaginaire et Symbolique, à travers un processus de déplacement du mouvement Illusion/désillusion permettant la sublimation et la quête culturelle : « Nous ne pouvons jamais faire totalement le deuil de cette illusion qu'il n'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 » (Mery, 1981).

Ainsi, la position d'omnipotence narcissique, qui se constitue dans le déni du secret et dont la traduction en classe est « Je sais tout », peut être considérée comme une étape nécessaire sur le trajet du développement de l'enfant, conduisant au désir de savoir et d'apprendre. Elle traduit le difficile travail psychique lié à la reconnaissance du tiers, cet « autre », qui confirme la perte du sentiment de toute puissance et l'existence du secret, en orientant, dans un premier temps l'illusion sur lui-même, puis en désillusionnant, pour réorienter sur des identifications partielles et symboliques.

L'ambivalence des liens entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé du « réseau d'aides », le malaise qui en résulte, et la difficulté à jouer le rôle de tiers introduisent une compréhension de vulnérabilité des enseignants – reconnus par l'institution pour être « ceux qui savent » - dans leur rapport au secret .

II. Du trouble de l'enseignant, confronté à l'échec d'un enfant adopté

Sur le terrain, un constat va initier la recherche, de manière inattendue, autour de ce rapport au secret (Netter, 2004). En conseil de cycles ou en salle des maîtres, la mention « enfant adopté » signale un enfant « à part » n à propos duquel s'exprime à mi-voix le fatalisme et de le découragement de l'enseignant, alors que les discours s'accorde officiellement à reconnaître que l'adoption n'est pas en soi une « cause d'échec ». Le secret sur l'origine – propre à l'enfant adopté – n'a-t-il pas une résonance sur la dynamique du secret, inhérente à la quête et à la transmission ?

Il n'y a pas de causalité linéaire entre la difficulté scolaire persistante et l'adoption. Tous les enfants adoptés ne sont pas en échec et l'adoption n'est qu'un élément parmi tant d'autres dans l'histoire singulière d'un sujet. Pourtant, la pratique confronte à un nombre non négligeable d'enfants adoptés, reconnus intelligents, qui développent des attitudes de fuite 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 - « pauvre petit, je peux comprendre » - associée à un fatalisme excessif - « mais ça dépasse complètement le champ de mes compétences » - paralyse l'action, comme si un inavouable lien – entre adoption et échec – entrait 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 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.

La recherche se déploie dans un espace limité par trois pôles – l'objet culturel, l'adoption et l'acte d'enseigner -, tous reliés à la notion de secret, et à partir desquels le questionnement initial peut être reformulé : quelle résonance le secret sur l'origine, caractérisant l'adoption de l'enfant , peut-il avoir sur la transmission de l'objet culturel, si l'on pose l'hypothèse que cet objet trouve son origine dans le secret des origines , que la transmission nécessite la mise en scène d'un secret , inhérent à la relation pédagogique, et que l'échec est un échec de la dynamique du secret ?

La dynamique du secret

Dans un sens très large et indifférencié, le secret est un savoir confidentiel qui institue une coupure entre les sujets, en soumettant ceux qui savent à un interdit de transmettre, et en imposant à ceux qui ignore l'interdit de savoir. Ces interdits, ne laissent tranquille, ni le porteur du secret – dont l'obligation est de contenir ce qu'il sait dans un espace privé, afin de le préserver de la curiosité des autres – ni l'exclu du secret, confronté à des éléments d'informations ou de connaissances dont on le prive. Il en résulte une dynamique, un conflit – intra et interpsychique – entre interdit et désir, où les pulsions d'emprise et de savoir trouvent leur compte. La relation s'y inscrit sous le signe du doute, de la suspicion, de la

défiance, de la complicité ou de la trahison.

Une seconde acception assimile la notion de secret à « tout ce qui relève de l'inconnu ou de l'incompréhensible » (Robert, 1967). Le secret absorbe ainsi l'ensemble de ce qui ne peut être connu ou compris en effaçant la possibilité du mystère – savoir inaccessible, impénétrable, impalpable – qui inspire l'angoisse en renvoyant à l'inutilité de la quête. Le savoir-manquant, absent, est considéré comme un savoir toujours existant, détenu par quelqu'un qui l'occulte et en prive les autres. Dans cette acception, le secret est une représentation présentable du non-savoir, permettant de faire face à l'angoisse de l'incomplétude. Il fait miroiter l'étoile d'une énigme à trouver et inscrit la quête dans la durée, en lui donnant une raison d'être : répondre au défi lancé par celui qui sait – ou qui est supposé savoir en dissimulant ce qu'il sait -, toujours susceptible de se trahir, de se confier, de mettre sur la voie, et de brouiller les pistes. Le secret entérine la réalité de la castration, mais il associe le savoir-manquant à l'altérité en ouvrant l'espace du rêve d'une complétude possible. Et comme l'incomplétude reste une donnée de la réalité, la quête est sans fin. Il y a toujours du secret derrière les secrets levés.

Le secret est à comprendre dans ses deux acceptions. C'est un savoir-interdit, confidentiel, qui soumet les sujets à une dynamique en organisant la relation sous le signe de la défiance ; et c'est également une représentation présentable du savoir manquant, dont l'effet est de rendre la quête possible, en l'inscrivant dans la durée et l'inachèvement.

Pédagogie et dynamique du secret

Le secret est indissociable de l'acte pédagogique. 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. Le savoir à apprendre ne peut se transmettre ni dans l'immédiateté, ni dans la totalité. Il s'énonce morceau par morceau, étape par étape, selon une progression pensée, prévue pour l'élève, par des adultes, qui, eux ont une vision d'ensemble de l'objet à transmettre. Ensuite, 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 égnimatique, dont il connaît la réponse, mais il s'attache à se taire pour le laisser chercher ; ou bien il ne laisse passer que quelques éléments, minutieusement choisis. La problématique – laisser passer et /ou retenir en soi – est au cœur de l'acte pédagogique. L'enseignant est aux prises avec le désir et l'interdit de transmettre, l'élève avec le désir et l'interdit de savoir. La quête et la transmission se déploient dans l'espace du secret, au cœur de sa dynamique. Dans une communication orale, S. Maury, professeur en didactique des mathématiques, à l'université Paris V. indique que cette notion de « dynamique du secret » est à rapprocher de « l'injection paradoxale » à laquelle sont soumis les enseignants : « plus le professeur dévoile ce qui est nécessaire à propos du savoir, plus il risque de perdre les chances d'obtenir l'apprentissage visé ».

Objet de l'origine, secret de l'origine, secret des origines et objet culturel

Selon la théorie freudienne, à l'origine de la quête culturelle, le secret des origines prend la place d'un autre secret, celui de l'objet premier, dont la perte est irrémédiable. Si la « mère suffisamment bonne » désillusionne le petit enfant c'est parce qu'elle l'a illusionné ; elle révèle ainsi sa capacité de tromperie en disqualifiant l'apparence et en ouvrant une brèche du doute, de la suspicion, de la défiance. L'effondrement du socle de la certitude plonge le sujet dans une « angoisse inimaginable » (Winnicott, 1989). Le tiers oedipien confirme la duperie en révélant l'altérité et en déroutant la quête de l'objet de l'origine vers la quête de l'origine, sous la forme d'une quête identitaire, liée à la parole de l'autre. Le savoir dépend alors d'une parole, qui consacre le secret, l'altérité et la duplicité, en confrontant la méconnaissance de l'origine. La fonction de cette méconnaissance est de permettre le déplacement de l'objet de la quête – ou la sublimation – 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.

Avec le sentiment qu'on ne lui dit pas tout et qu'on lui cache des choses, le petit enfant construit dans la solitude des théories personnelles, un mythe, un roman (Freud, 1905, 1909). Lorsque tout se passe bien, il finit par « faire avec la méconnaissance », et 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. Mais ce savoir là est un objet de leurre, fondé par un malentendu, puisqu'il est mis à la place de l'objet convoité de l'origine. Le secret se trouve ainsi 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 » - à la castration - « plus je sais, je je sais l'importance de ce que je ne sais pas ».

Pour les enfants adoptés, le secret de l'origine se surcharge d'un secret sur l'origine, au sens où, même s'il se sait adopté, les parents biologiques du sujet relèvent d'un savoir-interdit, occulté. Le nom de famille, les mots « papa » et « maman » ne font que falsifier la parenté en la nommant. La parole, ici, confronte 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 pousse à se défier d'un savoir qui s'énonce pour cacher ce qu'il prétend savoir. Elle jette la suspicion sur l'ensemble du savoir social, institutionnel, culturel. L'objet scolaire peut alors devenir un savoir factice, incapable de duper le sujet, ayant pour unique fonction de le détourner de la véritable quête.

Le secret est constitutif du sujet. Avec sa structure (contenu/contenant), sa problématique (laisser passer/retenir), et sa dynamique (interdit/désir), le secret est au cœur de la relation. Il participe des processus de différenciations sujet:objet. Face à l'objet de l'origine qui se dérobe en emportant son secret, le sujet se construit 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 préserver 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 toute entière qui se trouve disqualifiée.

L'ambivalence et la posture de l'enseignant face au secret

Le secret a une fonction vitale pour le sujet ; il le protège et il le renvoie à la perte de la complétude. Il permet d'engager l'interminable travail de deuil tout en ouvrant l'espace du rêve. Il en résulte une ambivalence. Confronté à la dualité du principe réalité/ plaisir, le sujet dit à la fois oui et non au secret et à l'autre. Pour M. 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 domine la culpabilité et le souci de réparation (Klein, 1967 ; Winnicott, 1993). Le désir de supprimer l'incomplétude et ses figurations – le secret et l'altérité – est associé à l'interdit , à la culpabilité et à la réparation.

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 doit tenir une posture. Il est porteur du secret. Il exerce la même fonction que le tiers dans la configuration oedipienne. Il énonce la Loi – l'interdit de la toute puissance, la permanence de l'autre et du secret -, mais il ne crée par cette Loi à seule fin de se réserver pour lui le privilège de ce dont elle prive les autres. Il est lui-même soumis à la Loi qu'il énonce. Il transmet un savoir, qui institue le manque, l'altérité et le secret, comme une donnée de la réalité. 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. Mais 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 propulser 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 « saigner à nouveau », c'est vivre une nouvelle fois le drame de la castration afin d'entraîner l'élève dans le registre symbolique et culturel.

La fonction tiers, sa dynamique et ses trois positions

Pour exercer sa fonction – la fonction tiers – le maître doit effectuer un trajet. Il doit se déplacer du pôle imaginaire de la toute puissance ou de la frustration, vers le pôle symbolique, de la castration – chaque pôle, correspondatn 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 la trajectoire de l'enseignant. Elles permettent d'apporter une définition opératoire de la fonction enseignante et de son altération possible.

La position mégalomaniacque est évoquée lorsque 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'étendre 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 mégalomaniacque 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 disillusion décrit par D. Winnicott pour parler de la relation entre la mère et l'enfant au cours de la première année, 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 réside 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 M. Klein, conduisent à définir la fonction enseignante, dans sa relation dynamique du secret : la fonction du maître implique l'enseignant dans un trajet visant à délaisser la position mégalomaniacque – 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 tiers, où il devient possible de faire face à l'altérité et au secret.

À partir de cette définition, l'hypothèse est formulée dans le langage de la recherche : l'enfant adopté en échec scolaire, renvoie l'enseignant à la méconnaissance de son origine et produit sur lui des effets psychodynamiques susceptibles d'altérer sa fonction. L'échec scolaire est un échec de la dynamique du secret dont est porteur l'environnement scolaire. L'enfant adopté est porteur de la dynamique du secret sur l'origine. La fonction de l'enseignant est une fonction tiers, sous-tendue par la dynamique du secret, qui se traduit

par des mouvements d'ambivalence entre la position mégalomaniacale et la position de tiers ; et cette fonction est altérée, si la position de tiers devient à l'enseignant inaccessible.

La méthodologie

Pour confronter cette hypothèse à la réalité psychique, l'entretien clinique semi-directif est envisagé comme outil méthodologique. Douze enseignants – exerçant tous en classe ordinaire, dans une école où des enfants adoptés sont signalés au réseau d'aides pour être en difficulté – sont invités à s'exprimer pendant soixante à soixante-quinze minutes, autour de quatre thèmes, successivement présentés, toujours dans le même ordre : enseigner – pédagogie, savoir, secret – enseigner à un enfant adopté – échouer en classe. Pour chaque thème, le sujet s'exprime un peu d'une quinzaine de minutes.

L'entretien semi-directif reste un entretien clinique. Le chercheur reconnaît sa propre subjectivité et analyse sa propre implication. Il se présente aux sujets sollicités comme un chercheur en Sciences de l'éducation sans révéler l'objet de sa recherche. Il reste le plus neutre possible tout au long de l'entretien en adoptant une attitude non-directive. Il s'en tient exclusivement à la trame initiale de l'entretien – les quatre questions thématiques –, il exclut toute autre relance possible, il s'interdit toute autre intervention.

Intégralement enregistrés, les entretiens sont retranscrits par écrit pour être analysés. Une lecture méthodique de chacun d'entre eux permet d'extraire, de la façon la plus exhaustive possible, des unités de sens – mots, groupes de mots ou phrases, porteuses d'une signification exprimée – pour les rassembler par thèmes, afin de les classer par catégories et sous catégories. Enfin, au-delà de cette analyse thématique, transversale, chaque entretien est également étudié en lui-même, d'une manière longitudinale, dans sa forme singulière. L'énonciation, la manière de dire, laissent entrevoir quelque chose du non-dit, du vécu ou de la résonance intime du sujet aux prises avec l'émergence des représentations. L'analyse porte alors sur le style, sur la dynamique du discours, sur les éléments atypiques, et sur les figures de rhétorique.

En s'exprimant sur l'acte d'enseigner, les enseignants ne peuvent rester dans le champ intellectuel ou dans l'ordre des généralités théoriques. Ils dévoilent un effort d'objectivation qui échoue à se maintenir. Ils répondent qu'enseigner, c'est faire passer un objet de soi à l'autre, pour modifier cet autre, à l'aide d'une stratégie, essentiellement basée sur une relation. Mais il s'agit de transmettre un objet vague et incertain, difficilement réductible au contenu des programmes, totalement indissociable de l'enseignant, dans le cadre d'une relation ambiguë, où l'élève est essentiellement envisagé en spectateur passif pour être transformé à l'image du maître. Les sujets évoquent bien ce qu'ils devraient faire - « aller chercher l'objet en l'autre, partir de ce qu'il sait, l'accompagner » - mais ils ajoutent très vite que cela relève de la théorie, car ils sont pris par l'urgence quotidienne, le poids de l'institution, la surcharge des programmes, l'hétérogénéité ingérable, la pression des parents ou de la société.

L'expression du ressenti lié à l'acte d'enseigner révèle une forte ambivalence. Les enseignants évoquent tous une souffrance. Ils sont tiraillés entre un désir de totalité, qui justifie et fonde leur place dans l'institution : « faire réussir tous les élèves » et une réalité qui excute cette totalité. Ils parlent tous d'un métier impossible, qui confronte à la culpabilité, au doute, à l'impuissance, à la solitude, au manque de reconnaissance. C'est un métier que l'on décrit comme « difficile, décevant, perturbant, astreignant, dérangeant, épuisant, lourd, bêtifiant, répétitif », mais chacun dit pourtant « l'aimer ».

Les sujets laissent apparaître clairement un tiraillement entre une position mégalomaniacale et la position de tiers – difficilement accessible – associé à une très forte implication personnelle, que l'on perçoit dans l'énonciation, avec l'utilisation de nombreuses figures de rhétoriques – métaphores, litotes, euphémismes, hyperboles – et avec l'emploi de quelques lieux communs.

La culpabilité est exprimée explicitement lorsque les sujets explorent la notion de secret. Pour eux, très majoritairement, cette notion est étrangère au champ de la pédagogie. Le

secret est compris comme un moyen de se protéger de la honte d'être découvert dans ses failles intimes. Ainsi, l'un des sujets sollicités déclare :

« ...En fait, on discute tous des difficultés que l'on rencontre, mais on a tous peur de de l'interprétation que le collègue va avoir... et, du coup, ça ne peut pas fonctionner... on garde sa pédagogie secrète ... je me mets dans le coup, parce que je suis pareil... »

Cette vision de la « pédagogie secrète » recueille l'aval de la majorité des enseignants qui, toutefois, s'en plaignent - « ça devrait être autrement » - ou s'en défendent - « c'est surtout les autres, moi, je laisse la porte de ma classe ouverte, je n'ai rien à cacher ». Peut-être peut-on entendre ici un écho au danger éprouvé de l'exposition de soi, d'un soi-intime qui travaille au cœur de ce soi-professionnel, évoqué par B. Pechberty, dans cet ouvrage.

Les enseignants parlent de leur fonction, mais ils le font le plus souvent à partir d'une position mégalomane non avouée, non reconnue, ignorée, déniée ou refoulée, dont on perçoit l'émergence à travers les failles de l'énonciation. La tonalité ironique avec laquelle ils abordent les notions de pédagogie et de savoir est très significative. La pédagogie est d'abord considérée comme un mirage, un artifice, un appât, dont la fonction est de faire croire à l'existence d'une norme stratégique pour transmettre le savoir à coup sûr, alors que la réalité du terrain montre vite les limites de toute stratégie. La pédagogie ne peut être qu'une pédagogie totale ou bien elle est sans valeur. Il existe plusieurs pédagogies, différentes, contradictoires, se réclamant toutes de la bonne stratégie et toutes soumises à l'aléa. Le sarcasme, la raillerie, l'ironie, traduisent la blessure devant l'interdit du désir. Voici un extrait représentatif de la quasi totalité des discours de l'échantillon des enseignants.

« ... Pédagogie ? J'ai envie de dire « foutaise » !... c'est un mot bateau, un mot gargarisme, on peut en avoir plein la gorge, c'est pour calmer la douleur, c'est un truc IUFM... On te fait croire que ça s'apprend la pédagogie... »

« ... Il y a ces fameuses réunions pédagogiques où l'on n'apprend rien ... où l'on ne parle pas de ce qui préoccupe ou de ce qui importe... je n'aime pas ce mot ... pédagogie... ça me fait beaucoup rire... ça évoque des généralités à la mords moi le nœud... c'est un bien grand mot... ça ne veut rien dire... ça ne me concerne pas »

Après avoir ironisé sur le mot, les enseignants tournent autour du concept sans parvenir à le définir. Ils oscillent entre : une capacité à transmettre, une méthode efficace, une recette qui a fait ses preuves et un art. La pédagogie, disent-ils est entièrement liée à l'enseignant. Elle est subjective. Dès lors, les enseignants deviennent les seuls juges de la valeur pédagogique de leur pratique et la formation pédagogique est perçue comme un leurre dont ils ne sont pas dupes :

« ... J'enseigne comme je m'imagine qu'il faut enseigner, pas comme on m'a appris... je ne sais pas ce que j'ai appris pédagogiquement... et je ne suis pas le seul à le penser ! ... on peut te donner des recettes, des idées... alors, tu retiens ces idées la première année et puis après, pouh ! ... moi, je ne sais pas si ça peut s'apprendre la pédagogie... je fonctionne beaucoup à l'instinct... et puis... est-ce qu'on peut dire qu'une manière de faire n'est pas pédagogique ?... je peux le dire, mais je m'appuie sur quoi ? En général, on te dit "tu pourrais faire comme ça, tu pourrais"... alors toi tu dis, bon d'accord, je pourrai... mais en fait ... (silence). »

Le concept « savoir » suscite la même ironie. Le savoir avec un grand S, le savoir culturel, envisagé comme un savoir encyclopédique, est dénigré. Porteur de prétentions excessives, il est jugé pédant, ennuyeux, ridicule. Comme il n'est pas savoir total, il est décrété « sans valeur ». Les sujets évoquent alors un savoir simple, proche des choses de la vie, plus fondamental, plus proche de leur savoir. Ils constatent qu'il y a une pluralité de savoirs imparfaits, inachevés, instables, qui peuvent abuser ou mystifier. Chacun est alors amené à choisir, parmi tous les possibles « son savoir », « celui qu'il transmet », qui n'est pas seulement un savoir culturel, mais beaucoup plus, un représentant du savoir total :

«... Je transmets tout ce qu'il faut savoir ... et pas seulement le programme ou les instructions officielles... on enseigne d'abord ce qu'on est ... tout ce qu'on est... »

Les sujets sollicités décrivent nettement une difficulté à se situer comme enseignant dans la relation à l'élève face à un enfant adopté, mais ils s'installent dans le déni de ce qu'ils décrivent, et tentent des justifications qui viennent s'enliser dans des failles logiques, des truismes, des lapalissades et des tautologies. L'utilisation nombreuse de procédés logiques de persuasion, tel les locutions – mais, donc, parce que – n'offrent plus qu'une apparence de raisonnement. L'énonciation elle-même se trouble. Voici quelques extraits représentatifs des discours des sujets :

«... Le fait de savoir q'un élève est un enfant adopté peut permettre d'être plus attentif, plus compréhensif, donc d'être plus respectueux de ses difficultés, d'être un peu plus tolérant... parce que, bien sûr, mon regard a changé lorsque j'ai appris qu'il était adopté... mais pour autant, quand je l'ai dans la classe, quand je lui parle, quand je l'aide à travailler, je ne pense pas à l'enfant adopté, je pense à l'élève... »

«... Bon c'est vrai, il y a une difficulté quand l'enfant est en difficulté... À ce moment, on va avoir un problème, parce que l'enfant va avoir un problème... mais si ça se passe mal, ça se passera mal, que l'enfant soit adopté ou pas... »

«... Alors, est-ce que ça m'a éclairé de savoir qu'il était adopté ? Ben oui et non... le sachant ..., on peut parfois faire des interprétations un petit peu rapides... en tout cas, on ne peut pas faire comme si on ne savait pas... parce que c'est aussi un enfant comme un autre... »

«... En fait, je vais prendre en compte son problème, mais sans faire de différence avec les autres. »

Tirillé par le souci de prendre en compte le problème de l'enfant adopté, dont la spécificité est déniée, et par celui de ne pas faire de différence entre lui et les autres, l'un des enseignants sollicités décrit une scène où il se trouve pétrifié, paralysé, incapable de réagir devant les coups de pieds inadmissibles donnés sans raison à ses camarades.

Dans ces discours confus, incohérents et redondants, la notion d'enfant adopté en situation d'échec n'est pas réfutée, elle est ignorée, déniée. Le déni porte sur le secret sur l'origine, sur le trouble de l'enseignant et sur la rencontre avec des enfants adoptés en difficulté :

«... Puisqu'il est adopté, c'est un enfant comme un autre... si tout va bien, si l'adoption s'est bien passée, il y a un père, une mère, alors ça roule... »

«... En tout cas, moi, qu'il soit adopté ou non, ça ne change pas mon comportement. »

«... Je n'ai jamais rencontré le problème. »

Le déni et la tautologie – en tant que mise à mort de la réalité, du relationnel et du langage – renvoient à la position mégalomane, à la suppression du secret et de l'altérité (Barthes, 1970).

L'ébranlement émotionnel perdure lorsque les sujets sont amenés à évoquer la question de l'échec. Par un processus alambiqué, ils ergotent, tergiversent, affirment une chose et son contraire. Dans un premier mouvement, ils reconnaissent qu'ils sont responsables de tout – donc de l'échec de l'enfant – qui est aussi le leur -, mais ils affirment en même temps qu'ils ne sont responsables de rien, puisque la cause de l'échec, le plus souvent, leur échappe ; puis dans un deuxième mouvement, ils s'évertuent à relativiser cet échec au point de le nier, pour se dédouaner eux-mêmes. Pour eux, il y a deux sortes de critères permettant de décréter l'échec : les critères objectifs – ceux de l'institution – et les critères subjectifs, ceux dont ils ont les seuls juges. Ils s'évertuent alors à montrer que les critères subjectifs sont les seuls à tenir compte de la réalité de l'élève ; et s'ils disent avoir eux-mêmes le sentiment d'un échec personnel au regard des critères objectifs de l'institution, ils affirment

que ce sentiment ne repose sur rien, puisqu'il n'a jamais réellement de véritable échec, au regard de leurs propres critères subjectifs. Le travail de déni est une défense devant ce qui est vécu comme une possible destruction du Moi. L'angoisse ici submerge les sujets. Ils ne peuvent se positionner en tiers. Ils s'enferment dans la toute puissance de leur pédagogie d'où l'échec est exclu.

La vulnérabilité de l'enseignant et la difficulté de la posture

Si les secrets présentés dans le champ culturel ne font que se substituer à la permanence d'un inaccessible savoir sur l'origine, on peut penser que l'enfant adopté réactive, chez l'enseignant, la question d'une méconnaissance fondatrice, liée à l'origine, renvoyant à la permanence du non-savoir et du secret. Et en jouant le rôle de révélateur de ce non-savoir, l'enfant adopté discrédite le savoir du maître. Destitué de son rôle de « celui qui sait », l'enseignant se réfugie alors en défense vers la position mégalomane. Cette position mégalomane est comprise comme une réaction de passage, liée à ce qu'il en est du secret sur l'origine et de ses effets de sens, conscients et inconscients, pulsionnels et symboliques.

Au-delà de ce trouble, les sujets sollicités révèlent la difficulté pour chacun de faire face à la dynamique du secret dans la relation à l'autre. Dès le premier thème portant sur l'acte d'enseigner, les dégagements vers la position de tiers sont envisagés, mais ils ne permettent pas de dépasser la position duelle, et la position mégalomane se révèle centrale. Le sujet vulnérable, soumis aux dimensions d'ambivalence et de culpabilité qui imprègnent la posture enseignante, est pris dans une oscillation entre les positions imaginaires et symboliques. Là, ce qui renvoie l'enseignant à l'incomplétude de son savoir, à la permanence du secret ou au leurre de l'objet, s'éprouve comme une mise en danger, et entraîne une réaction de refuge vers la position mégalomane.

Face au secret, face à l'autre, le sujet est soumis à une dualité de forces antagonistes au sein même des pulsions de savoir et d'emprise. L'une pousse le sujet 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 de tout savoir, la coupure entre soi et les autres, et la permanence du secret. Indissociablement liée au désir de transmettre, une contre-force pulsionnelle pousse vers le pôle mégalomane en empêchant l'enseignant d'exercer sa fonction. Nous appelons cette force l'interdit d'enseigner. Cette force 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, en tant que désir interdit, vise à détruire : le secret, l'autre, le non-savoir, seul espace de création de savoir. Le paradoxe relève de l'ambivalence des sujets, contraints de dire à la fois oui et non au désir et à l'interdit. Ils sont 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 de deuil.

L'interdit d'enseigner est une force pulsionnelle, liée au Moi Idéal, au désir de toute puissance. Elle se heurte à la culpabilité – le Surmoi – et à une pulsion réparatrice, liée à l'Idéal du Moi, tirant vers la position de tiers, où se trouvent restaurés le secret, l'autre, la culture.

Un nouveau regard sur l'acte pédagogique

L'existence d'une contre-force pulsionnelle, liée au désir de transmettre et poussant vers la position mégalomane, apporte un peu plus d'intelligibilité sur les difficultés d'enseigner

et d'apprendre et ouvre le champ d'une réflexion dans le domaine de la pédagogie et de la formation des enseignants. Elle oblige à tenir compte de l'importance de la dynamique du secret dans l'acte d'enseigner en portant un nouveau regard sur l'espace de la transmission, sur les statuts de l'enseignant et de l'élève, sur l'échec scolaire, sur l'acte d'enseigner.

Pour transmettre et apprendre, il faut entrer en relation avec l'autre, et il faut impérativement tenir compte de la dynamique du secret qui régit toute relation en trouvant un terrain d'entente entre l'interdit qui institue le manque et le désir qui aspire à le supprimer. Reconnaître et accepter l'espace du secret, c'est composer avec ces deux forces antagonistes, pour retrouver dans le prolongement de l'espace transitionnel, l'espace potentiel de D. Winnicott, espace de création, entre subjectivité et objectivité. Dans cet espace d'acceptation du secret, chacun peut se reconnaître dans sa vérité fondamentale, avec du non-savoir, avec de l'ignorance. Là, l'incomplétude de l'élève n'est pas un défaut de l'enfant, puisqu'elle est une réalité partagée avec l'enseignant. Et il n'est plus question de prendre ce que possède l'autre pour l'aliéner, ni de risquer de perdre ce que l'autre veut prendre au risque de l'anéantissement. Dans cet espace apaisé où l'autre n'est plus une menace, 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.

L'enseignant énonce la Loi, celle de l'objet scolaire. Il est ainsi celui qui fait acte de parole. Mais cette parole n'est pas émise d'une position mégalomane. Cette parole, qui est celle de la Loi, est porteuse de tous les secrets du monde. Elle traduit la rencontre avec ce qu'on ignore. Elle renvoie au secret de ce qui fonde le sujet. Elle renvoie à la méconnaissance. Elle oblige à la modestie. Au-delà de la différence des niveaux de savoir qui caractérisent l'enseignant et l'élève, l'un et l'autre sont soumis à la même problématique du secret. À cette place, l'enseignant peut accompagner la quête au moyen d'une présence active, qui fait accueil pour l'autre. Il peut devenir le lieu des projections de l'ignorance, pour en délester l'élève, pour lui permettre de s'engager dans le savoir. En se présentant lui-même avec ses limites, ses contradictions et ses imperfections, le maître permet à l'élève – pour lequel le savoir ne fait pas sens – de se retrouver en celui pour lequel le savoir fait sens, et de s'identifier à lui. L'élève comprend alors qu'il est possible de « faire avec le secret », de savoir sans tout savoir tout en cherchant à savoir.

L'échec scolaire ne s'entend plus seulement comme un déficit de savoirs, mais davantage comme une difficulté ou comme une impossibilité à affronter le secret. C'est par la découverte de multiples secrets sociaux, culturels, institutionnels, que le sujet se rend apte à affronter la castration, génératrice d'angoisse. Au vide angoissant laissé par la perte de l'objet primordial, ouvrant la brèche de la méconnaissance et de la non-maîtrise, le savoir social, culturel est une contrepartie. Il permet au sujet de s'insérer et de ne pas plonger dans l'abîme de son non-savoir.

L'échec, ainsi compris comme une difficulté à affronter le secret, oblige le pédagogue à porter un autre regard sur la pédagogie. Celle-ci n'est pas uniquement le problème des moyens de la transmission. Elle est davantage celui des moyens de lever des secrets pour faire face à l'angoissante permanence du non-savoir ; car apprendre, c'est s'habituer à lever des secrets tout en sachant qu'il y a toujours des secrets derrière les secrets levés ; et c'est se consolider à chaque étape, pour se délester du poids du secret fondamental, lié à l'origine. Il est question, pour le pédagogue, de renforcer le sujet dans sa capacité à devenir à lui-même et à faire face au secret.

Se trouve alors déterminé un cheminement, une perspective pour l'acte pédagogique, autour de l'acceptation du secret et de la castration dont il est issu. Il implique la prise en compte du secret comme acte fondamental de la pédagogie et de la quête, le travail nécessaire à faire en soi pour reconnaître les forces morbides du secret, en particulier, l'interdit d'enseigner, et la reconnaissance de l'assomption culturelle permise par l'acceptation de la béance ou de la coupure du secret.

Bibliographie

- Abraham, N, Torok, M. (1987). *L'écorce et le noyau*, Paris, Flammarion
- Anzieu, D. (1985). *Le moi-peau*, Paris, Dunod
- Anzieu, D. (1994). *Le penser, du Moi-peau au Moi-pensant*, Paris, Dunod
- Baïtto, M.C.(1986) *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF.
- Balmory, M (1993), *La divine origine*, Paris, Grasset
- Balmory, M (1994), *L'homme aux statues*, Paris, Grasset
- Beillerot, J, Blanchard-Laville, C, Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, Flammarion
- Bonello, Y-H. (1998) *Le secret*, Paris, PUF
- Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF
- Cordié, A. (1998) *Malaise chez l'enseignant*, Paris, Seuil
- Delannoy, C. (2004) *Au risque de l'adoption*, Paris, La découverte
- Dorey, R. (1988), *Le désir de savoir*, Paris, Denoël
- Filloux, J. (1974) *Du contrat pédagogique*, Paris, Dunod
- Guillarme, J-J, Luciani, D. (1997) *La réussite de l'élève en difficulté*, Paris, E.A.P
- Guillarme, J-J, Eriksen, F. (2004) *Écouter l'enfant, aider l'élève*, Paris, E.A.P
- Freud, S. (1905-1987) *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris, Gallimard
- Freud, S. (1909-1993) *Cinq psychanalyses*, Paris, PUF
- Freud, S. (1910-1987) *Un souvenir d'enfance de Leonard de Vinci*, Paris, Gallimard
- Freud, S. (1913-1965) *Totem et tabou*, Paris, Payot
- Freud, S. (1915-1968) *Métapsychologie*, Paris, Gallimard
- Freud, S. (1919-1985) *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard
- Green, A. (1993) *Le travail du négatif*, Paris, Édition de minuit
- Klein, M. (1967) *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot
- Klein, M. (1972) *Développements de la psychanalyse*, Paris, Payot
- Klein, M. et Riviere, J. (1978) *L'amour et la haine*, Paris, Payot
- Mery, J. (1981) « Je sais tout », in *La curiosité de la psychanalyse*, sous la direction de Sztulman, H. et Fenelon, J. Toulouse, Privat
- Mijolla-Mellor, S. (1992) *Le plaisir de penser*, Paris, PUF
- Netter, G. (2005) *Le trouble de l'enseignant face à l'échec scolaire d'un enfant adopté*, Paris, l'Harmattan
- Pain, S. (1989) *La fonction de l'ignorance*, Paris, Berns, Peter Lary
- Perron, R. (1992), *Les enfants inadaptés*, Paris, coll. Que sais-je ?, PUF
- Perron, R., Auble, J-P. Compas, Y. (1994), *L'enfant en difficultés*, Paris, Privat
- Postic, M. (1979) *La relation éducative*, Paris, PUF
- Prevost, C.M. (1994) *La psychologie clinique*, Paris, coll. Que sais-je ?, PUF