

La négation des implications subjectives et la souffrance qui en résulte au sein de l'institution scolaire

Gérard Netter

*Docteur en Sciences de l'Éducation
Enseignant référent pour la scolarisation des élèves handicapés*

Officiellement, pour lutter « plus efficacement » contre l'échec scolaire, des modifications sont apportées régulièrement au sein de l'école... De nouveaux textes viennent ajuster, préciser, réglementer la prise en charge des difficultés des élèves, les programmes, et le cadre de l'exercice de l'enseignant... Ces textes traduisent les valeurs de la société ; ils rendent compte de l'idée que l'on se fait des personnes (enseignants et élèves) et des actes qui fondent leur rencontre dans l'institution – apprendre et enseigner ; ils témoignent du projet, porté aujourd'hui, pour la société future ; ils interrogent et définissent l'héritage culturel et éducatif que nous voulons transmettre.

Cette évolution prend le total contre-pied de notre travail sur l'éducation et sur ses liens avec la psychologie clinique et la psychanalyse. L'implication subjective de chacun dans l'exercice de ses fonctions est totalement ignorée. Elle semble bien ne plus pouvoir être un élément de compréhension possible de la difficulté d'apprendre ou d'enseigner. C'est ce que traduit, par exemple, la suppression des réseaux d'aides (les RASED).

Que peuvent faire, dans ce nouveau contexte, avant de disparaître totalement, les enseignants spécialisés, éclairés par une compréhension de la difficulté d'apprendre, centrée sur l'implication

du sujet dans la relation et sur la vulnérabilité qui en découle ?

Y a-t-il encore une place pour ce que Maurice Debesse et Roger Bley ont appelé dans les années 50-60 la « pédagogie curative », pédagogie pratiquée dans « les classes d'adaptation », et spécifiée dans les années 80 par Jean-Sébastien Morvan ?

Quel impact peut encore avoir la lecture psychanalytique des phénomènes éducatifs, dans une société, qui semble porter en elle la négation du sujet ?

Ce questionnement prend appui sur quelques points significatifs de la transformation de l'institution, telle que nous pouvons la vivre, à partir des textes officiels, des différents discours, des projets annoncés, et des réalités pratiques rencontrées sur le terrain.

1. Tout d'abord, un concept, « l'obligation de réussite », fait son apparition dans le champ de l'éducation. Valant pratiquement ordre de mission pour les enseignants, l'obligation de réussite apparaît sur les sites des inspections académiques – consultables en ligne ; on le retrouve sur le terrain, dans le discours des Inspecteurs de l'Éducation Nationale.

2. Ce concept apparaît au moment où les réseaux d'aides spécialisées auprès des élèves en difficultés disparaissent. Ils ont vocation à être remplacés par l'aide personnalisée (AP), organisée le plus souvent par le maître de la classe. C'est dire que les enseignants spécialisés auprès des élèves en difficultés d'adaptation, n'ont plus de raison d'être. Leur recrutement se tarit, leur formation s'étiole. On ne parle d'ailleurs plus du tout de difficultés d'adaptation.

3. Au même moment, arrive dans l'école, grâce à la loi de 2005¹, un nombre croissant d'enfants, en situation de handicap, qui ajoutent de l'hétérogénéité à l'hétérogénéité ordinaire de la classe.

4. Parallèlement, l'école s'appauvrit d'un grand nombre de postes d'enseignants, et un bruissement s'échappe autour de certaines directives, conseillant la suppression des psychologues scolaires dans les écoles.

¹ La loi pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 (loi 2005-102, JO n°36 du 12 février 2005, page 2353

5. Enfin, la pédagogie, conçue comme une praxis, c'est-à-dire comme un « art de faire », éclairé par une réflexion théorique, nourrie aux Sciences de l'Éducation, ne relève pas d'un souci premier dans la nouvelle formation des enseignants. Le fameux débat entre les pédagogues et les tenants de la discipline a été réactivé ces dernières années, pour expliquer l'échec de l'Éducation Nationale à l'opinion publique. Il suffirait, nous dit-on, de maîtriser la discipline à enseigner pour la transmettre efficacement. Dans ce contexte, avec la suppression des IUFM, on peut légitimement penser que les interrogations sur la position subjective de la fonction enseignante n'offrent strictement plus aucun intérêt pour l'institution.

« L'obligation de réussite »

L'obligation de réussite, à laquelle l'enseignant serait soumis, sert de point de départ à notre réflexion. Ce concept évoque, invoque ou convoque, l'idée d'une toute-puissance de la pédagogie ; il renvoie davantage au Moi idéal qu'à l'Idéal du Moi. Les enseignants, jusque-là redevables d'une obligation de moyens à mettre en œuvre face aux élèves en difficultés, doivent répondre à présent à une obligation de réussite. La présentation, par les Inspections Académiques, de la circulaire de rentrée de 2008, consacrée aux PPRE (projet personnalisé de réussite éducative), est claire. Il s'agit de mettre en place un plan contractualisé d'actions, conçu pour répondre aux difficultés des élèves, formalisé dans un document sous forme de contrat avec les familles, qui pointe les lacunes, dans le champ des mathématiques, de la maîtrise de la langue, ou de la méthodologie, en précisant les objectifs ciblés et limités, en précisant les modes d'évaluations et en déterminant la durée...

Voilà ce que l'on peut lire sur le site de l'Inspection Académique du Val de Marne² :

« Les finalités et les enjeux du PPRE, lui confèrent une obligation de réussite. On atteindra cet objectif si la conception du PPRE est efficiente et si sa mise en œuvre est efficace ».

Et comme cette tautologie savoureuse laisse sans voix (voie), le sens

² www.ia94.ac-creteil.fr/Ppre/ppre-accueil.htm

de la formule nous est explicité à grands traits :

« Cela implique : une grande réactivité de l'équipe pédagogique, la définition d'objectifs clairs, cohérents, évaluables, la sélection de compétences circonscrites, la conduite d'actions concrètes et précises, et la détermination d'une durée limitée. »...

Il suffirait donc de cette efficience là pour que le PPRE aboutisse « obligatoirement » à la réussite. Peut-être conviendrait-il pourtant d'admettre que, si le PPRE peut être l'un des moyens à mettre en œuvre pour aider un élève en difficulté à mieux apprendre, il n'est qu'un projet pour la réussite ; et comme tout projet, il est soumis à quelques aléas imprévisibles.

Sur un plan philosophique, nous pourrions évoquer les stoïciens, notamment Epictète, distinguant entre ce qui dépend de nous et ce qui n'en dépend pas, pour souligner l'importance des moyens à mettre en œuvre et l'aléa du résultat. Pour illustrer son propos, le philosophe grec donne l'exemple du tireur à l'arc. Pour l'archet, nous dit-il, s'appliquer à faire le bon geste dépend bien de lui, et c'est bien ce qui doit être l'objet de son travail ; mais malgré la perfection de ce geste, la flèche peut ne pas atteindre la cible si sa trajectoire est perturbée par ce qui ne dépend pas de lui : une violente et soudaine rafale de vent, par exemple...

Sur le plan clinique, nous objecterons cette remarque (Cordié, 1998, p.53) :

« L'expérience montre qu'il subsiste toujours une part d'inconnu dans la transmission du savoir, un point aveugle qui échappe à toutes mesures et à toutes prévisibilités en venant déjouer les plans les plus rationnels et en introduisant dans l'acte d'enseigner une dimension aléatoire »

En fait, la psychologie clinique s'oppose complètement à l'emprise totalitaire de la pensée, qui réifie l'enfant en cherchant l'explication de l'échec dans une causalité linéaire trop étroite, notamment en le réduisant à un simple mécanisme cognitif, dont une ou deux pièces grippées pourraient être réparées par une intervention locale isolée. Le sujet est un être humain, une personne singulière, totale, globale, capable de donner du sens à ce qu'il vit, et susceptible de construire

ses systèmes de défense à sa manière. La part d'inconnu dans la transmission du savoir est précisément liée à ce que Mireille Cifali appelle l'humain (Cifali, 1994, p. 36) :

« L'humain échappe toujours aux prédéterminations : il résiste aux tentatives normatives comme à l'entreprise totalitaire qui, si elle s'actualise un peu à ses dépens, atteint rarement son but ; il peut en venir même à fomenter sa propre destruction pour se sauver comme sujet irréductible. C'est au prix fort qu'il paie la garantie de sa liberté »

Aucune théorie, aucune pratique ne peut se prévaloir de saisir le sujet dans sa totalité. Le penser serait faire fi de l'imprévisibilité de la nature humaine et en particulier des mouvements affectifs aussi bien chez le maître que chez l'élève.

Puisque la transmission se heurte inévitablement à des aléas imprévisibles, quelle que soit la qualité du pédagogue, et quelle que soit la pédagogie, comment peut-on valider une « obligation de réussite », fut-ce à partir d'un PPRE, projet personnalisé de réussite éducative, contractualisé avec les parents ? Une telle « obligation », puisée dans l'idéologie du moment et portée par un désir illusoire de toute-puissance a pour effet de renforcer les sentiments de culpabilité et d'impuissance du pédagogue, le risque étant alors de le conduire à un acharnement pédagogique inefficace, susceptible d'amener le découragement, le renoncement.

L'aide à l'adaptation

Cette ombre portée d'obligation de réussite de l'enseignant, relayée par de nombreux discours, est accompagnée, aujourd'hui dans l'école, par l'abandon progressif de l'un des moyens existant dans l'institution pour aider les élèves en difficulté d'adaptation : les aides spécialisées, à dominante pédagogique ou rééducative, associées au psychologue de l'école.³

En imaginant ces aides, l'institution reconnaissait explicitement la limite de la pédagogie ordinaire, que nous appelons pédagogie « première », celle conduite par le maître dans la classe.

³ RASED : Réseau d'aides spécialisées auprès des élèves en difficultés

Elle prenait en compte l'existence d'élèves intelligents, ayant le potentiel pour réussir, sans parvenir pour autant à entrer dans les apprentissages, et cela malgré les capacités du maître, malgré la qualité de son enseignement, et en dépit de l'aide ordinaire apportée dans la classe (pédagogie différenciée, soutien personnalisé ou rattrapage), la simple répétition de la leçon, fut-ce différemment, ne suffisait pas.

L'institution prenait acte de l'existence de ces élèves, s'obstinant à se mettre à l'écart de la norme ou du groupe, en résistant à l'acquisition des savoirs scolaires, et/ou en se signalant par des comportements invalidants (instabilité, passivité, hyperactivité, inhibition, transgression, provocation). Elle reconnaissait l'importance pour aider ces élèves en difficultés, d'une autre pédagogie, annexe, secondaire, spécialisée, conçue comme une aide à l'adaptation pour renforcer l'efficacité de la pédagogie première, celle du maître de la classe ordinaire.

Cette prise en compte des limites de la pédagogie première, renvoie à la compréhension clinique de la vulnérabilité du sujet et à son implication dans la relation ; implication entendue ici comme une mise en danger potentiel du sujet pris dans les plis d'une relation embrouillée et conflictuelle, au cœur d'une situation, échappant à la maîtrise totale, et qui, pour cette raison, ne le laisse pas tranquille (Morvan, 2000, p.p. 33-34) :

« L'élève en difficulté est d'abord un sujet, c'est-à-dire une personne totale et globale, qui mène un travail pour surmonter ses divisions et ses limites, pour les assumer ou, tout au moins, pour pouvoir composer avec elles, dans une recherche d'identité minimale et cohérente »

Les enseignants et les élèves sont avant tout des personnes, des êtres libres, singuliers, complexes, vulnérables, confrontés à des manques, capables de donner du sens à ce qu'ils sont en train de vivre et susceptibles de résister ou d'organiser leur système de défense à leur manière. Face au danger, le sujet a à faire avec ses pulsions d'auto-conservation et d'emprise, et il aménage inconsciemment les défenses (représentations, attitudes, affects) qu'il pense adéquates pour faire face à la menace. Ainsi, ce qui apparaît comme des attitudes ou des comportements négatifs faisant empêchement

d'apprendre, sont véhiculés par les représentations et les affects investis subjectivement par l'enfant sur les différents paramètres de la relation : lui-même, l'autre (ses pairs et l'enseignant), le savoir, l'apprentissage.

A la suite des classes d'adaptation, les « regroupements d'adaptation », constituent un espace, où cette vulnérabilité du sujet impliqué dans la relation peut être prise en compte. Lorsque l'élève s'installe dans une conduite d'échec, et lorsque l'enseignant de la classe ne parvient pas, malgré tout son talent, à provoquer l'évolution de cette conduite, l'élève et le maître se figent l'un et l'autre dans une position d'où ils ne peuvent sortir tout seuls. Blessés par l'échec, ils sont pris dans les plis de la relation. L'élève ne croit plus qu'il est capable d'apprendre, il n'attend plus rien de l'enseignant, il ne voit pas l'objet scolaire comme un objet gratifiant, et le maître de son côté n'attend plus grand chose de l'élève qui devient vite le « mauvais objet », celui qui le met en échec.

Dans une telle situation, un autre enseignant, capable de s'immiscer entre la réalité « objective » et la réalité subjective (l'idée que chacun se fait de soi, de l'autre, du savoir et de l'acte d'apprendre ou d'enseigner), peut permettre de dégager l'espace d'une remise en jeu du sujet, mise en mouvement vers la sortie de la difficulté. Par sa présence, par sa manière de s'intéresser à l'élève, il exerce une fonction tiers, et il fait comprendre à chacun qu'il y a du non su derrière le paravent des apparences, du secret, quelque chose à aller chercher, une réalité encore cachée, mais que l'on peut supposer existante.

L'enseignant spécialisé, chargé du regroupement d'adaptation a pour fonction d'être cet autre, capable de porter sur l'élève un autre regard, en incitant l'enseignant de la classe à s'interroger lui-même sur sa propre vision de l'élève. Il exerce une fonction tiers, en contrepoint, à côté de la classe, loin des regards figés dans la difficulté et figant pour l'élève. Il organise des petits groupes de cinq à six élèves, pour des séances de trois-quart d'heure, deux ou trois fois par semaine, et il propose à l'élève, avec d'autres techniques que celles du maître, un autre espace d'expérimentation de la relation pédagogique. Dans ce cadre, l'enseignant spécialisé s'applique surtout à créer un climat relationnel et une manière d'être, susceptible d'être réinvestie dans la classe ordinaire. Témoin de l'évolution de l'élève dans le petit groupe

il aide aussi l'enseignant de la classe ordinaire à modifier son regard sur l'élève.

Un tel dispositif, montre que l'institution reconnaissait l'importance d'une pédagogie annexe, secondaire, qui n'était ni du rattrapage, ni du soutien ordinaire. Elle se déployait dans un autre espace, avec un autre enseignant, formé spécialement pour organiser autrement la relation, aux autres, à l'acte d'apprendre et au savoir. En proposant des situations favorisant l'action et la parole, il pouvait impliquer l'élève dans un nouvel investissement en lui donnant les moyens de se découvrir autre, et de goûter à l'expérience de la réussite en présence des autres.

La pédagogie curative

L'enseignant spécialisé chargé du regroupement d'adaptation, tel que nous venons de le décrire, peut se réclamer d'une « pédagogie curative », dont la définition nous est donnée par Jean-Sébastien Morvan dans son séminaire de maîtrise :

« Est pédagogue curatif, celui qui, dans le rapport à l'élève et dans le rapport à soi, aménage et dynamise ce qu'il en est du souci et du soutien, du vide et de la curiosité et enfin de la loi »

Cette définition, inspirée des cinq significations de la racine latine *cura* – avoir cure, être en cure, cure-pipe, être curieux et curateur – décrit un pédagogue soumis à la problématique du secret, c'est-à-dire à la problématique de la relation, où s'affrontent face à l'autre, face au savoir, face à soi-même, un désir et un interdit de s'ouvrir et de faire le vide – curiosité – et de se fermer et de retenir – souci et soutien ; le risque consistant à trop s'ouvrir, en laissant le contenu se répandre totalement à l'extérieur, ou à trop se fermer pour ne pas perdre le contenu. La loi, qui exclut la totalité, oblige à modérer, à contrôler l'ouverture et la fermeture. Trop s'ouvrir, c'est se répandre à l'extérieur et disparaître. Trop se fermer c'est se figer dans un immobilisme morbide en s'interdisant tout mouvement d'adaptation.

Pris dans un sens global et indifférencié le secret est une structure qui peut définir le sujet dans sa relation à lui-même et dans sa relation aux autres : c'est un contenant séparant le contenu de

l'extérieur et régulant les passages du dedans vers le dehors, en obligeant à faire le tri entre ce qui doit être conservé et ce qui doit-être expulsé – sur le modèle du Moi-peau (Anzieu, 1985, 1894)

Le maître est ainsi invité à tempérer son désir de transmettre, car le désir trop zélé d'enseigner (trop dire, trop remplir) peut étouffer le désir d'apprendre ; il est invité également à investir suffisamment la classe, mais pas trop, pour pouvoir s'intéresser à d'autres choses, pour rester ouvert à d'autres investissements et pour n'être enseignant que par surcroît ; et il est invité enfin, à connaître l'enfant, mais pas trop, à le comprendre sans vouloir l'expliquer ni l'interpréter. La loi interdit au sujet d'être l'autre – de se perdre en lui et de disparaître –, et de faire un autre à son image – de le perdre en soi pour le rendre inexistant en tant qu'autre, en tant que semblable différent. Le pédagogue curatif renonce à la toute-puissance. Il est lui-même soumis à la tyrannie de la loi ; il vit de manque, de soutien, de vide, et de curiosité. Indissociables, les cinq composantes de la racine latine « *cura* » engage le sujet dans la dynamique du secret qui est à la source de la relation.

« L'obligation de résultats » suggérée aux enseignants pour venir en aide aux élèves en difficultés, entre en totale contradiction avec ce que nous apprend « l'étude approfondie de la personne humaine » et tous les travaux qui s'inscrivent dans la lignée de Daniel Lagache et de Juliette Favez-Boutonnier ; et elle entre en contradiction également avec la pédagogie curative de Maurice Debesse et de Roger Bley, éclairée d'une compréhension de la difficulté, liée à la vulnérabilité des sujets, entièrement mobilisés dans la rencontre, qui réagissent, interagissent et inter-rétro-agissent les uns aux autres, en fonction de la situation et de la position qu'ils y occupent.

Les difficultés d'adaptation

Apprendre c'est s'adapter, se modifier ou modifier l'environnement pour être compatible avec lui. Pour la biologie, l'organisme vivant ne peut pas se confondre, sous peine d'inexistence, avec le monde extérieur ; il est impliqué avec lui dans une relation de dépendance. Il s'y trouve lié, attaché – en latin : *aptus* – au point d'être contraint, pour vivre de se soumettre à ses fluctuations et à ses lois et d'y trouver sa subsistance. Aucun être, ne peut vivre hors de tout échange avec l'extérieur et chacun doit faire face à un monde pré-

existant, plus ou moins hostile, qui résiste et qu'il faut bien apprendre à connaître. Dans le champ clinique, nous parlons de relation d'objet. L'adaptation est une urgence de la vie. Il s'agit de savoir au plus vite comment rendre moins dangereux, cet objet qui échappe, qui résiste, qui s'oppose, avec lequel le sujet est lié dans une relation de dépendance.

Le concept « difficultés d'adaptation » pour évoquer les difficultés d'apprentissage évoquait bien cette vulnérabilité du sujet, impliqué dans une relation de dépendance avec l'objet qui se dérobe et le monde extérieur. Or ce concept « difficultés d'adaptation » semble aujourd'hui avoir totalement disparu du champ des difficultés pour l'Éducation Nationale, comme si apprendre n'avait aucun rapport avec un travail d'adaptation : construire des repères pour tenter de mettre de l'ordre sur les réalités du dedans et du dehors afin de les ajuster l'une à l'autre, afin d'établir une compatibilité, une harmonie entre soi et le monde, ou afin, encore, d'organiser son système de défense pour se sentir un peu moins vulnérable.

Apprendre, c'est construire du savoir sur soi et sur le monde, et c'est toujours s'adapter. Entre l'illusion de savoir ou de maîtriser l'objet et la désillusion, la confrontation à une réalité nouvelle renvoie le sujet à la menace du chaos, toujours en germe dans l'incontrôlable, le non-maîtrisé ou le non-savoir éprouvé comme un manque. C'est pourquoi le sujet s'implique avec ses affects, ses représentations et ses systèmes de défense dans un mouvement, équivalent pour lui à une lutte vitale contre la destruction. L'enjeu n'est pas simplement de posséder un savoir, comme on posséderait un produit efficace une fois pour toute, mais d'être confronté à sa propre vulnérabilité, face à des objets intérieurs et extérieurs qui se révèlent indomptables en totalité. Le savoir s'élabore dans ce mouvement adaptatif, dans ce rapport avec le non-savoir – désordre ou chaos – en activité permanente, cachée derrière l'apparence trompeuse, issue de l'équilibre précédent, c'est-à-dire derrière le savoir jusque là acquis, les représentations ou les croyances, qui jusque là ont permis de faire face.

Bien loin de la simple reproduction de savoirs et de savoirs-faire, plaqués, présentés de l'extérieur par celui qui sait, l'acte d'apprendre engage le sujet, non sans appréhension, non sans inquiétude, non sans angoisse, à affronter son ignorance et à se heurter à l'altérité.

C'est un voyage incertain et risqué, dont l'enjeu est une quête identitaire ; le sujet est porté par le désir d'être « tout » et par la peur de n'être « rien ». Et dans cette quête, subjective, incertaine et vitale, l'objet culturel commun, cet héritage dont l'école organise la transmission, sert de contenant à l'errance entre soi et l'autre, entre savoir et non-savoir, entre Moi Idéal et Idéal du Moi, entre le moi désiré, rêvé, fantasmé, et l'autre moi, celui que nous révèle « l'autre » dans son inquiétante étrangeté, en renvoyant le désir à l'interdit d'être tout, c'est-à-dire à la Loi... Là se déploient des mouvements d'aller-retour entre connu et inconnu, entre espéré et redouté, entre désir et interdit, entre illusion et désillusion, entre rêve et deuil.

La manière dont le sujet s'ajuste à l'environnement correspond à une logique qui lui est propre, liée aux représentations, aux affects, dont il n'a pas toujours la maîtrise. Acteur et sujet de son développement, l'enfant peut faire lui-même entrave à l'apprentissage pour se défendre d'une situation éprouvée dangereuse. Le mouvement d'adaptation implique le sujet dans une représentation de soi, liée à la structure du secret – Moi-peau, Moi pensant, Moi secret (Netter, 2005, p. 169). Il y a un espace du dedans, séparé d'un espace du dehors par une frontière enveloppante, capable de gérer les allers-retours d'un monde à l'autre, capable de choisir les éléments de l'extérieur à métaboliser à l'intérieur, capable de résister aux forces du chaos venues des deux mondes et visant l'éclatement de la frontière.

La suppression des aides spécialisées

Les difficultés d'apprentissage ne renvoient plus aujourd'hui, du point de vue de l'institution, aux difficultés d'adaptation. Elles renvoient à la notion « d'élèves à besoins particuliers », qui englobe l'ensemble des difficultés des élèves pour lesquels on élabore des projets de réussite éducative (PPRE), ou des projets d'aides individualisés non médicalisés (PAI) ou encore, lorsque l'enfant est dans une situation de handicap, avérée et médicalement reconnue, un projet personnalisé de scolarisation (PPS).

Ces différents projets se veulent un cadre, pour « dépasser la pédagogie différenciée » du maître dans la classe, en y ajoutant « une pédagogie personnalisée », répondant de manière plus adéquate à l'augmentation de l'hétérogénéité, renforcée par la croissance d'une précarité sociale et des conditions de vie de plus en

plus difficiles, et par l'arrivée dans les écoles d'élèves en situation de handicap. La pédagogie ordinaire est ainsi une pédagogie polyvalente et toute puissante : elle se suffit à elle-même pour répondre à l'ensemble des difficultés.

Face à une hétérogénéité croissante, il n'est plus besoin d'enseignants spécialisés. La lutte contre l'échec scolaire est aujourd'hui du ressort exclusif du maître de la classe, comme si la transmission pouvait se dérouler dans une totale neutralité, sans tenir compte des sujets (enseignant et élève) pris dans les plis de la relation, sans tenir compte de la vulnérabilité subjective de chacun. Et non seulement l'enseignant doit faire face seul, mais encore la formation des enseignants à la pédagogie, entendue comme une praxis, semble aujourd'hui inutile, un peu comme si la simple connaissance de la discipline à enseigner paraissait suffire.

La pédagogie n'est évidemment pas une science, puisque c'est un art de faire. C'est une praxis. C'est l'art de rencontrer l'autre pour l'inviter à s'engager dans la quête de l'objet culturel. Et l'art suppose l'implication de la personne, globale, totale, avec son histoire, ses affects et sa personnalité. L'art de la rencontre oblige l'enseignant à s'impliquer dans une mise en scène, dans ce qui relève d'une théâtralisation, dans une création singulière. L'expérience, c'est-à-dire la pratique de l'enseignement montre bien qu'aucune recette théorique ou technique ne peut suffire au pédagogue. La généralisation relève de la science, et échappe à la praxis ; mais l'art de la transmission ne peut faire l'économie d'un travail dialectique entre théorie et pratique.

Soulignons le paradoxe. La pédagogie, comprise comme l'art de la transmission de savoir, est perçue à la fois comme étant toute puissante et polyvalente, le maître de la classe devant faire face à l'ensemble des difficultés d'apprentissage dans le contexte d'une hétérogénéité des élèves de plus en plus importante avec, en sus, une obligation de réussite ; et, justement, nous apprenons que la pédagogie ne nécessite plus vraiment de formation ou du moins une formation à bas bruit, allégée, de plus en plus déconnectée de la pratique et du questionnement qui en résulte.

Il y a ainsi quelque chose qui prend des allures de vérités scientifiques autour des PPRE (obligation de réussite) comme s'il

suffisait de s'y référer et de l'appliquer pour s'assurer du résultat. Alors que, dans le même temps, la suppression des IUFM semble renvoyer la réflexion, les connaissances, et les interrogations sur la situation pédagogique, à un statut d'inutilité pratique. Comme si le seul fait de maîtriser la discipline à enseigner, était suffisant pour faire un bon enseignant polyvalent, soumis à obligation de réussite. L'offensive idéologique contre les Sciences de l'Éducation, notamment contre l'approche clinique d'orientation psychanalytique des situations pédagogiques, semble aujourd'hui porter ses fruits. Mais cela ne supprime pas pour autant l'illusion pédagogique : le fait de croire à la possibilité d'un savoir intégralement transmissible, à une méthode qui maîtriserait totalement les mécanismes cognitifs. Cette croyance existe toujours, comme si une transmission dans la neutralité, sans implication subjective était possible ; mais elle s'installe aujourd'hui dans la magie d'une suffisante connaissance de la matière à enseigner, voire de quelques procédures didactiques, dans quelques projets bien ficelés, et dans le rejet de l'apport d'une partie essentielle des travaux en Sciences de l'Éducation.

Ces modifications interrogent sur le sens donné aujourd'hui par l'institution aux concepts d'élève, d'enseignant, de transmission et d'apprentissage. Tout se passe comme s'il n'y avait plus de sujet, comme si les difficultés ne pouvaient plus renvoyer à la vulnérabilité et à l'implication dans la relation. Nul besoin du regard d'un autre, enseignant spécialisé ; nul besoin de pédagogie annexe. L'action du maître, dans la classe ordinaire se suffit à elle-même. On préfère désormais pour aider les élèves en difficultés à l'école « l'aide personnalisée » donnée par l'enseignant de la classe, pendant la récréation, sur le temps de la cantine, pendant que les petits camarades, meilleurs élèves, s'amusent ensemble. L'aide personnalisée, souvent mentionnée dans le PPRE, est alors un petit cours supplémentaire, visant le rattrapage rapide et le renforcement de ce qui a été fait en classe par un processus de répétition. Après avoir repéré les lacunes, l'enseignant cherche à les remplir au plus vite, au nom de l'efficacité et de l'oppressante obligation de réussite.

Les élèves en situation de handicap

Dans le même moment arrive dans les écoles sous couvert de la loi de 2005, des élèves en situation de handicap, pour lesquels, dit cette loi, il convient de favoriser prioritairement, la scolarité en « milieu

ordinaire ».

Lorsque la difficulté de l'élève semble relever d'une situation de handicap, mais lorsque le handicap n'est pas encore médicalement reconnu, le médecin scolaire peut inciter les parents à consulter dans un centre de soins. Après quelques séances, lorsque l'enfant est connu du centre, les parents peuvent être impliqués dans une démarche de demande de reconnaissance de handicap, auprès de la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées). Mais cela n'est pas simple. Cela peut prendre du temps. Parfois plusieurs années. Il peut y avoir du déni et de la résistance. Déclarer le handicap c'est marquer, inscrire officiellement une incapacité qui apparaît figée, durablement installée. C'est toujours une démarche douloureuse, difficile. Mais c'est la seule manière de mettre en place un plan de compensation. L'école peut alors envisager d'élaborer un PPS (projet personnalisé de scolarisation), contrat qui associe le centre de soins, les personnels de l'école (enseignant, directeur, psychologue, médecin, enseignant référent) et les parents, pour déterminer le temps de scolarisation, et pour demander soit un accompagnement à l'école (la présence d'un AVS, auxiliaire de vie scolaire, auprès de l'élève) soit une orientation dans une classe spéciale, soit encore l'obtention d'un matériel spécifique – ordinateur, logiciels particuliers, etc...

L'enseignant spécialisé référent, au service des familles, exerce un travail de médiation entre les parents, l'école, les centres de soins et la MDPH. C'est une médiation entre trois logiques : celle de la famille, celle de l'école, et celle du soin. Il est chargé du suivi, sur un secteur géographique défini, de la scolarisation de chaque enfant en situation de handicap. Sa mission s'articule sur l'ensemble du parcours de formation, (maternelle, élémentaire, collège, lycée) autour d'actions à mettre en œuvre pour scolariser le plus efficacement possible un élève en situation de handicap.

Il n'en demeure pas moins que l'enseignant, dans sa classe, doit faire avec ces enfants différents, qui, pour reprendre les termes de la loi, « subissent une limitation d'activité ou une restriction de participation à la vie en société en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive, d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

Certes, pour aider l'enseignant et le conseiller dans sa pratique, un enseignant ressource, spécialisé dans un type de handicap particulier, peut venir donner quelques conseils. Mais, vu l'étendu du bassin qu'il doit couvrir, et la pauvreté en nombre d'enseignants ressource, il est submergé par les demandes et il ne fera que « passer » dans la classe voir le maître et l'enfant une fois ou deux dans l'année (sauf cas exceptionnel). Il y a quatre types d'enseignants ressources en fonction de sa spécialisation :

- 1- le handicap mental et psychique ;
- 2- le handicap moteur, les troubles des apprentissages (dyslexie, dysphasie, dyspraxie), et les maladies organiques ;
- 3- le handicap auditif et
- 4- le handicap visuel.

Ces enseignants pourraient vraiment être une aide précieuse, mais encore faut-il savoir que ce personnel est menacé d'extinction, dans le cadre de la suppression des postes de fonctionnaires, puisque ce sont des enseignants sans classe, qui ne sont pas « devant les élèves ». Et, comme, en plus, la position subjective de l'enseignant face aux élèves en situation de handicap est totalement ignorée, celui-ci a le sentiment d'être « abandonné » dans ce face à face avec les élèves à « besoins particuliers » qui peuvent avoir des difficultés d'adaptation (difficultés d'apprentissage ou troubles du comportement) ou des difficultés liées à une altération d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques. L'enseignant est confronté à un sentiment d'impuissance et de culpabilité, d'abandon et il éprouve le sentiment de ne pas être reconnu, d'être méprisé. Comment faire face, seul, à une telle hétérogénéité ?

La loi de 2005, a permis une évolution de la représentation du handicap. Historiquement la « personne handicapée », évoque une personne figée dans son incapacité. C'est ce qui a présidé, au début de la loi aux résistances à la fois des centres de soins et des familles. Mais petit à petit la notion de situation de handicap, s'est substituée à la notion de personne handicapée. Ainsi, un enfant en difficultés d'adaptation – sans réel taux d'incapacité reconnu médicalement - peut être aujourd'hui considéré comme étant en situation de handicap à l'école. L'école n'ayant plus directement d'aides pour les difficultés d'adaptation, la possibilité de faire accompagner l'élève en

situation de handicap par un auxiliaire de vie scolaire est alors vue par les équipes comme une aide possible pour l'élève et pour l'enseignant. Mais l'AVS n'est pas un autre enseignant. Et certainement pas un enseignant spécialisé. Il a parfois du mal à se positionner. On le détourne souvent de sa fonction. C'est un personnel précaire, mal payé, sous contrat à durée déterminée, qui abandonne dès que possible son poste pour une meilleure situation. Et on attend parfois bien longtemps l'arrivée de l'AVS, le rectorat ayant à gérer une inflation de besoins notifiés, en déséquilibre avec les moyens, malgré un recrutement continu.

Cette approche, on le voit, incite l'école à médicaliser les difficultés d'adaptation, pour obtenir de l'aide. Et, là encore, la position subjective de l'individu est totalement ignorée.

La suppression des postes d'enseignant

La suppression des postes d'enseignants déjà conséquente, et encore à venir, laisse présager des classes de plus en plus chargées. Pour éviter cet effet de surcharge trop massif, l'accent est mis à travers différentes recommandations, sur la suppression des enseignants spécialisés non chargés de classe : enseignants spécialisés des réseaux d'aides, enseignants spécialisés ressource, et psychologues scolaires. Soulignons ici, l'importance du rôle du psychologue à l'école : il apporte un éclairage sur les difficultés de l'enfant, il aide à la compréhension des situations, il contient les conflits, apaise les tensions. Sa suppression, ne serait-ce qu'envisagée, traduit le mépris de la vulnérabilité du sujet, la négation de son implication, et le mépris de la souffrance éprouvée par les sujets – enseignants et élèves – dans les situations scolaires.

La négation du sujet

Si l'éducation a encore vocation à être un champ où les théories et les méthodes de la psychologie clinique sont représentées et utiles, sans doute est-ce d'abord pour résister aux ravages du libéralisme sur la position subjective de l'individu, et comme le souligne Véronique Dufour (Dufour, 2009, p. 177) :

« pour réintroduire l'humanité de plus en plus défaillante aujourd'hui dans les situations scolaires, situations qui

laissent les sujets, enseignants et élèves, de plus en plus en souffrance ».

Il n'y a peut-être plus de place dans l'institution, pour une « pédagogie curative », mais la lecture psychanalytique des phénomènes éducatifs, dans une société qui semble porter en elle la négation du sujet, est plus utile que jamais. Elle a pour effet de réintroduire de l'humain dans la compréhension des situations et dans la pratique qui en découle. En effet, la réduction du sujet à ses seules composantes économique, biologique et cognitive, associée à l'illusion de sa maîtrise totale, peut se lire comme une régression de l'humain, comme une négation de la culture, comme une porte ouverte à la barbarie.

Soumis à la violence institutionnelle, niés dans leur singularité et dans leur complexité, les sujets – enfants et adultes – souffrent de ne pas être reconnus. Sur ce terrain s'éprouvent le doute, la culpabilité, le mépris, l'humiliation, le sentiment d'abandon, l'aigreur, la colère, la révolte, l'impuissance, le désinvestissement, le renoncement...

Tant qu'ils existent, les enseignants spécialisés dans l'aide auprès des élèves en difficultés d'adaptation, les psychologues à l'école, sont des passeurs d'humanité. Mais la violence institutionnelle les bouscule, leur parole est de plus en plus inaudible, et ils sont poussés vers la sortie.

Reste la recherche, en Sciences de l'Éducation, qui utilise les méthodes cliniques, dans le champ théorique de la psychanalyse, en s'inscrivant dans la lignée des travaux de Daniel Lagache et de Juliette Favez-Boutonnier, pour une « étude approfondie de la personne humaine, en situation et en évolution », permettant une compréhension des difficultés d'enseigner et d'apprendre. Là se trouvent les points d'appui de la résistance au mouvement régressif actuel : faire entendre, derrière l'élève et derrière l'enseignant, la personne humaine, l'individu en situation et en évolution, le sujet, global, complexe et singulier, qui ne demande ni à être expliqué, ni à être réparé, mais à être reconnu et compris comme une véritable personne, dans sa singularité et dans sa complexité, avec l'ensemble des dimensions qui le constituent et qui interagissent entre elles.

Bibliographie

- ANZIEU D. (1985), *Le Moi Peau*, Paris, Dunod
- ANZIEU D. (1994), *Le penser, du Moi-peau au Moi-pensant*, Paris, Dunod
- BLEY R. (1969), *Les classes de réadaptation dans les lycées : une expérience de pédagogie curative*, Paris, Bibliothèque scientifique internationale
- CIFALI M. (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- CORDIE A. (1998), *Malaise chez l'enseignant*, Paris, Seuil.
- DUFOUR V. 2009, note de lecture sur « Espaces thérapeutiques et éducatifs, approche clinique d'orientation psychanalytique » sous la direction de J-S. MORVAN, Faber, 2006, parue dans la revue *Empan* n°75, éd. Éres
- MERY J. (1978), *Pédagogie curative et psychanalyse*, Paris, ESF
- MORVAN J.-S. (2000). *Éducation, psychologie clinique et recherche : quelles questions pour quels objets.? Carrefours de l'éducation*, n° 9
- MORVAN J.-S. (2001) *Approche clinique de la notion d'intérêt dans le champ de l'Éducation spécialisée, Revue Française de Pédagogie*, n° 134
- NETTER (G.), 2005, *Le trouble de l'enseignant face à l'échec scolaire d'un enfant adopté*, Paris, L'Harmattan