

Les attributs du sujet

Ou

la vie psychique à l'école

J'ai voulu transcrire dans ce texte l'essentiel de la théorisation tirée de mon expérience pratique au sujet de la place du psychisme en pédagogie Freinet. Enseignant, j'ai pour seule connaissance de la vie psychique mes observations empiriques dans la classe, des lectures d'autodidacte curieux, mais je me suis aussi adonné, par nécessité, à une série de psychothérapies et de psychanalyses qui, mises bout à bout, ont occupé une dizaine d'années de ma vie.

J'ai sollicité cinq interlocuteurs dont la mission était de "faire des retours" au sujet de ce texte, qu'ils le corrigent et me fassent part de leurs critiques. Bien que chaque lecteur soit polyvalent, j'attendais plutôt des deux psychologues, Magali et Andréa, qu'elles vérifient l'assise théorique de mes assertions au sujet du psychisme. Grâce à leur esprit de synthèse, leur connaissance de la langue française et la solidité de leur expérience pratique de la pédagogie Freinet, les correcteurs m'ont aidé, d'une part, à préciser ma pensée et à améliorer la tournure de ce texte afin d'en faciliter la lecture. D'autre part, ils m'ont évité de "psychologiser" excessivement la pédagogie Freinet dont la simple pratique a déjà une dimension thérapeutique.

1. Le sujet dans sa totalité

Pour mieux appréhender la vie psychique, je focalise ici mon attention précisément sur cette question comme j'ai pu le faire de la dimension sociologique ou de la place du travail. Mais pour nous praticiens Freinet, le sujet n'est pas morcelé. Il est un tout et l'éducation travaille globalement avec ces "tout" singuliers composant le pluriel d'un groupe-classe.

Description sommaire de situations

Albert a trois ans. Il est, pour la première fois de sa vie, confié à une collectivité, l'école. Il vit avec sa mère et sa grande sœur adolescente. Ils n'ont pas le même père. La maman est en conflit ouvert avec le papa. Elle vit chichement sans pension alimentaire. Albert est "la prune de ses yeux" mais jusqu'à cette rentrée en petite section, il n'a jamais accepté de nourriture solide. Il s'en tient aux seuls liquides. Sa maman m'en informe dès la rentrée. Je la remercie pour cette précieuse information. Je la communique à l'ATSEM (Agent Territoriale Spécialisée des Écoles Maternelles) de la classe. Il est convenu avec la maman qu'en ce début d'année, Albert ne resterait pas à la

cantine. Il ne reçoit pas un traitement particulier. Lors du partage mensuel de gâteaux d'anniversaires, il s'abstient d'en manger. Albert reste à l'étude du soir. Avant de rejoindre ses camarades dans la cour de récréation, chacun sort son goûter de son sac. C'est le moment des échanges où l'on "gratte l'amitié" à coups de barres de chocolat. Vers la mi-octobre, du coin de l'œil, je constate qu'Albert se prête au jeu et s'amuse à lécher le revêtement chocolaté de gâteaux généreusement offerts par un camarade. La scène se répète de jour en jour. La maman en est informée et rétorque, qu'à la maison aussi, Albert est en train d'opérer un changement alimentaire. Elle décide de l'inscrire à la cantine. Les premières semaines Albert ne touche pas à son assiette. Il n'est pas contrarié par le personnel. Peu à peu, il commence à piocher ce qui lui plaît dans son assiette jusqu'à manger "comme tout le monde" vers le mois de décembre.

Babacar est le puîné d'une fratrie de quatre garçons vivant seuls avec leur mère d'origine sénégalaise. L'école et les parents s'étaient bien mobilisés avec RESF lorsqu'elle était menacée d'expulsion par la Préfecture. Elle avait finalement obtenu gain de cause et occupe, désormais, un emploi stable qui lui permet de subvenir autant que possible aux besoins de ses enfants. En Provence, on dit du dernier-né qu'il est le "caga niu" (celui qui fait ses besoins dans le nid) car, généralement, il est davantage choyé, même par ses aînés. Ne dérogeant pas à la règle, Babacar faisait bien peu d'effort pour être compris. De toute façon, tout le monde le comprenait à la maison. Alors, un rituel s'est instauré dans la classe où durant toute l'année de petite section, Babacar a eu droit, comme tout le monde, à son tour de parole à la réunion du matin. Chaque fois que venait son tour, et cinq ans après j'en rends grâce à ses camarades de classe, nous prenions notre mal en patience. Babacar prenait la parole. Il débitait à un rythme soutenu des sons mélodieux mais totalement dénués de sens. Il ne parlait pas mieux le wolof que le français. Il y avait le son, le tempo, pas le sens. Peut-être dans sa tête ? Par chance, Babacar est resté en moyenne section dans ma classe, et peu à peu, ses camarades et moi-même avons identifié des mots dans sa logorrhée. En fin d'année, Babacar communiquait parfaitement avec ses camarades. De toute façon, il n'avait pas le choix. Le code s'imposait à lui comme à chacun d'entre nous, nous, les "parlêtres".

Claudio, petit blondinet aux immenses yeux bleus, très vif, était prompt, en début de petite section, à se jeter sur une petite voiture qu'il chérissait même si elle se trouvait dans les mains d'un camarade. Un matin, de loin, j'aperçois son regard furieux. Je le vois se précipiter sur un camarade pour lui arracher des mains une jolie voiture rouge. On aurait dit que sa vie en dépendait. Dans son regard, j'ai eu le sentiment de lire tant de haine et de violence que je me suis rapidement interposé entre les deux enfants au moment où les canines de Claudio commençaient à effleurer la main de

son camarades. Ce fut un instant d'émotion forte où tous trois, nous nous comprîmes par un simple échange de regards. La tension retombée, je rappelais à Claudio les notions de partage qui régulent la vie dans la classe. Après quelques semaines et plusieurs rappels, Claudio adoptait ce principe collectif qui permet de vivre en paix.

A trois ans, Dylan avait déjà perdu sa mère d'une overdose. Il aimait peindre ou plutôt il adorait superposer des couches de gouache sur sa feuille. Confronté régulièrement à ce genre d'expériences que je qualifierais de scatologiques, parce qu'en général, le résultat final est de teinte "caca d'oie", j'ai rapidement opté, en peinture, pour des feuilles de 120 grammes. C'est le grammage minimal acceptant ces stratifications de couleurs. Dylan, comme tous les enfants qui s'y adonnent, avait besoin d'en passer par là. Cela a duré de longs mois. Patiemment, je venais déplacer sa feuille avant que cela ne déborde pour la mettre à sécher, à plat, en évitant des écoulements du trop-plein de gouache. Puis, quand il m'a semblé que la situation avait mûri, je suis revenu plusieurs fois à la charge pour proposer à Dylan de passer à autre chose. Il y a eu des résistances, et puis, finalement, observant les créations de ses camarades, il a cédé. Il est passé à du côté de l'esthétique, sublimant ses pulsions premières.

Elie et ses deux frères vivaient seuls, avec leur mère. Le père s'était évaporé. Depuis son entrée en petite section, Elie salissait quotidiennement son pantalon alors qu'"être propre" est le premier critère pour pouvoir fréquenter la maternelle. Nous avions, au sein de l'équipe, la conviction que ce garçonnet était capable de percevoir le moment d'aller aux toilettes. Pourtant chaque jour, Nathalie, l'ATSEM, devait le laver et le changer. Nous percevions, sans savoir exactement ce qui se jouait, que ces fèces représentaient un enjeu pour Elie. En faisant dans sa culotte, il se distinguait. Il n'était plus traité comme les autres. Il devenait maître du temps qui était consacré à le nettoyer. Il semblait jubiler quand il entendait Nathalie aborder ce sujet avec sa maman gênée.

Une après-midi, je passe par les toilettes où je croise Nathalie, bougonnant, en train de nettoyer Elie. Excédée, elle me lance : « Je n'en peux plus de le nettoyer, celui-là. Tous les jours, c'est la même histoire. Puis, s'adressant à l'enfant : « Elie, pourquoi tu fais ça ? On sait que tu es capable d'aller aux toilettes tout seul, comme un grand. Qu'est-ce qu'on t'a fait pour que tu aies besoin de nous emmerder au vrai sens du terme, comme tu le fais ? » J'ai continué mon chemin, me demandant en sortant des toilettes s'il était judicieux de s'adresser aussi vertement à un si jeune enfant. La suite apporta une réponse : ce fut la dernière fois qu'Elie "s'oublia". Nathalie avait tapé juste au moment où Elie pouvait l'entendre et évoluer grâce aux mots posés sur des actes.

Quatre exemples, quatre garçons. Désolé pour l'absence de parité... Je veux, à travers ces exemples, attirer l'attention de mes collègues enseignants sur le fait que l'éducation consiste à gérer les élèves dans leur totalité corporelle, sociale, psychique et culturelle. Parcourons ce texte en gardant à l'esprit l'imbrication de ces diverses composantes qui font le sujet.

2. L'équilibre du sujet par l'émancipation

Afin d'aider les enfants à atteindre un certain équilibre leur permettant de conserver une santé suffisamment bonne pour déployer leurs potentialités, la pédagogie Freinet travaille à trois grands champs d'émancipation du sujet :

- Celui de l'émancipation de l'obscurantisme par un accès aux savoirs méthodique (selon la technique de la méthode naturelle d'apprentissage (Le Bohec, 2009)).
- Celui de son émancipation sociale en combattant l'assignation de classe.
- Celui de son émancipation mentale en lui offrant des outils pour se libérer d'aliénations psychiques.

Il est notoire que l'enseignant aide d'autant mieux ses élèves à s'émanciper qu'il est capable de s'émanciper lui-même.

- En réfléchissant à la meilleure manière de lutter contre tous les obscurantismes, notamment celui qui voudrait instituer le maître comme seul détenteur des savoirs.
- En refusant l'assignation de classe comme une fatalité.
- En travaillant sur ses propres "impensés" qui en font, à son insu, le véhicule de projections névrotiques particulièrement dans les rapports duels aux élèves.

3. Déni de la dimension psychologique des sujets à l'école traditionnelle

Traditionnellement, l'enseignement ne se préoccupe pas d'affects, l'esprit est abusivement dissocié des émotions. Se voulant impartial, le maître se focalise sur la transmission de connaissances. Il évite de s'interroger sur le ressenti des élèves, leurs émotions. Uniformes, ils sont tous considérés à égalité, ils ont tous les mêmes "chances". Lorsque, occasionnellement, un enseignant dévie de cette norme, c'est soit du fait de sa personnalité singulière, d'un penchant ou d'un choix personnel, soit en raison du surgissement dans la classe d'un débordement émotionnel. Généralement, l'école commence à s'intéresser au psychisme de l'enfant lorsque sa souffrance vient perturber le cours de la classe. Lorsqu'elle devient récurrente, la difficulté scolaire est rapidement médicalisée et appréhendée comme un handicap de l'enfant. C'est une façon de ne pas questionner le dysfonctionnement d'une école inadaptée. La formation des enseignants ne se soucie pas de les

sensibiliser à la question de la place du psychisme dans les apprentissages, ni au sujet des élèves, ni au niveau de ses implications dans la façon d'être enseignant.

L'inconscient est réprimé. Cette violence psychique est niée car l'école "veut le bien" de l'enfant et l'on se gargarise du terme de "bienveillance", persuadé de toujours l'être. Mireille Cifali invite les enseignants à prendre du recul avant tout par rapport à leur propre inconscient et leurs tendances à répéter un mode de fonctionnement impulsif archaïque installé en eux depuis leur enfance. L'école serait un espace idéal où sévissent en toute impunité les abréactions¹ des adultes sur des enfants acculés à les subir car soumis à l'autorité du maître. Et Mireille Cifali d'écrire :

Dès les premiers développements de la psychanalyse, la chose a été ébruitée : l'acte d'éduquer relèverait aussi d'un irrationnel. En effet, celui qui éduque se trouve fatalement dans une situation qui risque de nuire au déroulement de sa pensée : il n'est pas seulement confronté à un enfant vivant pour lequel il formule un projet, mais aussi et surtout à l'enfant qu'il a été, à l'enfant "refoulé" et par là même idéalisé qu'il porte en lui et qui lui souffle la majorité de ses réactions. Ainsi, lorsque l'adulte use de mesures éducatives, celles-ci s'ancrent plus qu'il ne le croit dans ses propres besoins pulsionnels, bien qu'il les justifie toujours par des rationalisations qui ont comme unique but "le bien" de l'enfant. Telle serait la méconnaissance liée à l'acte d'éduquer et qui révèle l'un de ses plus puissants paradoxes : l'acte éducatif est fondé sur un discours qui s'égrène au rythme de l'amour, du bien, du bonheur, de l'idéal ; mais au nom même de toutes ces "valeurs", se prononcent parfois des prescriptions équivalentes à un véritable "meurtre psychique" : un assassinat d'âme. C'est toujours l'amour que l'on invoque certes dans la réalisation de la démarche, tandis que l'enfant est empêché de reconnaître la violence subie pour ce qu'elle est. D'autre part - difficulté supplémentaire - la tyrannie de "l'enfant refoulé" chez l'adulte ne disparaît pas, sous prétexte que l'on s'efforce d'agir avec une grande objectivité. L'éducateur semble ainsi devoir être abandonné à la solitude de sa compulsion, au désarroi de son incompréhension et à un activisme éducatif qui prend tour à tour tel ou tel principe pour guide. L'éducation serait constitutivement affectée par une compulsion de répétition ; l'enfant à éduquer étant par excellence l'objet qui autorise l'adulte à abrégier ses pulsions inconscientes (Cifali - Moll. 1985).

Au cours de nos échanges autour de ce texte, Magali, psychologue psychanalyste, se demande si notre pédagogie encline à prendre en compte le psychisme ne pourrait pas être considérée comme une "pédagogie clinique". Cette proposition montre que Magali a une approche de la pédagogie Freinet par une entrée qui lui est familière, celle de sa profession : le soin du sujet par la recherche de son équilibre psychique à travers une "clinique" à orientation psychanalytique. Par la formulation "pédagogie clinique", Magali identifie dans la pédagogie Freinet une démarche auprès des enfants qui lui parle, qui lui est familière. Le postulat du respect de l'intégrité du sujet. L'attention accordée à l'équilibre global de nos élèves. L'engagement humaniste à les accompagner dans leurs démarches émancipatrices. La praxis, son va-et-vient incessant de la pratique, à l'observation puis à la théorisation qui a souvent pour conséquence d'agir et de modifier

¹ Abréaction : Réaction émotive par laquelle le malade se libère, par des gestes ou des mots, de tendances refoulées dans le subconscient ou d'obsessions résultant d'un choc affectif ancien. (Définition du CNRTL)

implicitement les interactions ultérieures. Notons tout de même que les praticiens Freinet, s'ils tentent effectivement de connaître leurs élèves de manière approfondie, ils ne sont quasiment jamais en relation duelle, de plus, ils n'axent pas leurs observations uniquement sous l'angle psychique. Ils travaillent avec le sujet dans sa globalité et sont traversés par d'autres impératifs : être attentif au groupe et en gérer les apprentissages. La pédagogie Freinet s'articule autour du tâtonnement expérimental et de l'expression création dans un groupe coopératif, elle est attentive à la vie psychique de tous les élèves, même ceux qui, *a priori*, sont en bonne santé mentale. Corrélativement, notre pédagogie prend soin des relations au sein du groupe et de la qualité de la culture commune élaborée collectivement.

Par ailleurs, Magali estime plus juste de parler "d'écrasement des subjectivités" par l'école au lieu d'un déni de la dimension psychologique des élèves. « Alors que l'enfant, et c'est là l'immense paradoxe, choisit souvent l'école comme lieu d'adresse de ses symptômes. »

Selon Andréa, « si le maître ne s'intéresse pas à la "vie psychique" de l'enfant, cette "vie" de l'appareil psychique trouve tout de même le moyen de s'exprimer (Ciccone, 2011). Il est impossible d'éliminer les émotions, les affects. Les élèves construisent des mécanismes de défense, trouvent un moyen d'exprimer une subjectivité, au-delà des mots. Par des processus de subjectivation, nous exprimons notre vie affective, nos désirs de relation, nos souffrances, nos "positions internes", notre position par rapport au monde, par rapport aux autres. Lorsque dans les apprentissages, l'école n'accueille pas la parole de l'enfant, son expression, elle participe à la production de "troubles" chez l'élève. Alors, les enfants en souffrance, le sont davantage. Leurs comportements ne correspondant pas aux normes, ils sont orientés vers une rééducation, rarement vers une psychothérapie. »

4. Le soutien psychologique des enfants, un choix politique

Tenir compte de l'aspect psychologique dépasse le seul cadre de la salle de classe car il s'agit de la politique de la gestion des difficultés scolaires. Or, la lente agonie des Réseaux d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté (RASED), prive l'école d'un précieux soutien pour accompagner les enfants en souffrance ou éprouvant une difficulté passagère. De même, la saturation des CMP (Centre médico-psychologique), des CMPP (centre médico-psycho-pédagogique), des CAMPS (centres d'action médico-sociale précoce) dont les listes d'attente dépassent souvent une année, laisse les enfants, leur famille et leurs enseignants totalement démunis. Paradoxalement, le service public scolaire en est réduit à devoir convaincre les familles de recourir à un psychothérapeute libéral, c'est à dire privé et payant.

Andréa confirme : « Oui, l'éducation a une indéniable dimension politique. Une éducation qui prend en compte les processus de subjectivation est une éducation à "effet thérapeutique". Si les enfants pouvaient évoluer dans une salle de classe ménageant une place suffisante à l'expression - création, on épargnerait des souffrances. Cela aurait aussi pour effet de désengorger les espaces de soin alors disponibles pour accueillir les enfants qui en ont le plus besoin. Une pédagogie de qualité, suffisamment bonne, comme dirait Winnicott, cherche à prendre soin des conditions de la transmission des savoirs, en prenant soin de chacun des enfants du groupe mais aussi du maître ».

5. Difficultés scolaires et blessures narcissiques

L'expression "difficultés scolaires" recouvre le vaste champ de toutes les conduites qui sortent des normes de l'institution scolaire. Elle englobe le champ social et celui des apprentissages, les relations conflictuelles d'un enfant avec ses pairs ou avec les adultes comme des empêchements personnels à apprendre. Quasi-systématiquement, les élèves en difficulté sont en souffrance psychique car même si, exceptionnellement, cette souffrance n'est pas la cause de leurs difficultés, elle est souvent la conséquence d'un amour propre broyé par l'humiliation de la stigmatisation. Qu'il s'agisse d'un sentiment d'exclusion du groupe ou d'une identification de sa personne à de mauvais résultats scolaires, le malaise que ces difficultés engendrent blesse toujours le sujet dans son amour-propre même s'il s'en défend pour sauver la face. Pour Andréa : « L'école qui méprise la vie psychique de l'élève ne fait pas souffrir seulement les enfants en difficulté. Tout le monde souffre y compris le maître ». Magali précise : « Aujourd'hui, nous ne parlons plus de "difficultés scolaires" mais de "troubles". Le DSM² est passé par là... Toute difficulté devient en effet un trouble, comme un "trouble à l'ordre public", un trouble à "l'ordre éducatif" ».

6. Place du désir dans les apprentissages

Si la question du désir est un sujet central en psychanalyse, la pédagogie est en quête de la motivation des élèves, principal moteur des apprentissages. En nous appuyant sur son étymologie, nous pourrions dire que la motivation est le mouvement du désir. Elle implique une adhésion, une démarche volontaire, un investissement du sujet dans ses apprentissages. L'enseignement repose sur ce paradoxe : le maître cherche à motiver ses élèves à désirer investir les apprentissages et, de surcroît, prendre plaisir à travailler pour progresser sur le chemin des savoirs. Andréa ajoute : « Le désir est une pulsion de vie qui cherche une issue d'expression. Si l'on propose à l'enfant des expériences d'apprentissage en accord avec ce besoin fondamental de trouver un moyen de

2 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux

communiquer, un espace d'accueil pour ce qu'il cherche à dire, alors ces pulsions fondamentales de l'enfant peuvent se transformer en processus d'apprentissage ».

7. Un intérêt culturel pour la psychanalyse

Même si, au prime abord, le contenu d'un texte psychanalytique semble éloigné des préoccupations didactiques, il peut être riche d'enseignements pour le maître d'école qui apprend sur la place du désir dans les apprentissages et sur l'importance de la subjectivation³ des enfants. La littérature psychanalytique est aussi une bonne école pour qui veut améliorer sa démarche par une meilleure connaissance des enfants. En voici un exemple :

Un enfant est né. C'est un agrégat synthétique organisé de cellules qui obéissent à des lois de mouvements progressifs à rythmes alternés, servant la persévérance de l'être et sa croissance vers un état de maturité caractérisé par la reproduction. Tous ces mouvements sont inscrits dans le temps et dans l'espace. La vie se caractérise par la modification continue de l'état interne. A un certain rythme, l'organisme éprouve des besoins relatifs à sa croissance. La sensation d'un besoin provoque une excitation, qui déclenche certains mouvements spontanés propres à en permettre la satisfaction chez le nourrisson, la bouche s'ouvre en s'étirant à la recherche du sein ; quoi qu'il trouve, il suce. Si du liquide vient, il boit. Cette satisfaction apporte la détente, avec l'expression apparente de bien-être, la mimique de dilatation reposée. Nous savons que cela lui est bon. Ce qui n'est pas satisfaction lui est mauvais ; il se crispe, il crie ; on pourrait dire à ce stade, dit oral, que la libido, pousse l'être à exprimer sa tension par le cri. Le cri est bon, parce qu'il soulage la tension libidinale. Le mouvement alternatif imprimé au corps (le bercement) est bon aussi ; il apaise une tension énergétique. Un objet à sucer qui convient au besoin de succion réflexe (expression de la tension libidinale à cet âge) calme aussi l'enfant. C'est "bon" jusqu'à ce que le non-assouvissement de la faim soit ressenti de nouveau au bout d'un certain temps de succion sèche.

Tous les besoins végétatifs inhérents à la vie sont ressentis comme bons, désirables, en deçà et au-dessus de toute échelle de valeur esthétique et morale. Tels sont le besoin d'air, d'eau, de nourriture, le besoin de lumière, d'ombre, le besoin rythmé de veille et de sommeil. Pour chaque être humain et à chaque âge, l'expression rythmée de ces besoins spontanés est bonne alors que leur non-satisfaction ou leur satisfaction à contre-rythme est ressentie comme mauvaise. Si l'enfant a faim et crie, et qu'il ne reçoive pas de nourriture, au bout d'un certain temps l'organisme fatigué épuise sa libido ; le petit assoiffé, affamé cesse de crier ; il n'éprouve plus de besoin. La faim, à force de le faire souffrir, n'est plus "bonne", et l'enfant non seulement ne cherche plus à prendre la nourriture qu'on lui offre, mais il n'a plus d'incitation à manger. Il respire inerte, les yeux ouverts et sans cris, jusqu'à sa mort par inanition. Ce qui est bon peut donc perdre sa valeur bonne lorsque l'organisme a trop souffert de n'être pas satisfait. Il y a inhibition de l'appétit dans ses sources mêmes, recul de l'expression libidinale, "désinvestissement" du tube digestif, fixation régressive de la libido sur les sens de perception passive : ouïe, vue, puis plus tard encore sur l'arbre respiratoire et le sommeil. (Dolto, 1948, pp. 468-482)

Dans ce texte, Françoise Dolto rappelle que le bébé dispose de ressources personnelles réflexes qui lui permettent de supporter, de sublimer, un temps, l'état de manque. Mais une exposition prolongée à l'insatisfaction des besoins végétatifs pousse le bébé à renoncer jusqu'à en

³ Processus de transformation par lequel l'individu se constitue et se reconnaît comme sujet.

mourir. Cet extrait informe sur la rigueur rationnelle de la démarche clinique qui tire des réflexions, des hypothèses à partir d'observations empiriques. Le contenu de ces observations n'est pas figé par des principes, au contraire, l'observation est première.

Ce texte donne à réfléchir sur la question du désir. Toutes proportions gardées, l'enseignant peut s'en inspirer dans son champ professionnel et, lui aussi, doit apprendre à observer, à procéder par étape et à avancer des hypothèses pour imaginer des procédures pouvant aider l'enfant à surmonter sa souffrance.

Les remarques de Dolto sont dénuées de tout jugement moral et ne laissent pas transparaître ses propres émotions quel que soit le recours de l'enfant pour assouvir son manque. Par son analyse et les hypothèses qu'elle en déduit, la psychanalyste montre l'évolution sur la durée des réactions du bébé. Nous suivons son raisonnement. Que le bébé esquisse un geste de succion pour signifier son désir est normal. Qu'à l'étape suivante, il pousse des cris d'insatisfaction, c'est dans la suite logique des choses. Mais certaines limites ne doivent pas être franchies car elles sont traumatisantes et chargées de morbidités. Laisser un nourrisson hurler de désarroi peut le conduire au désespoir et à renoncer à la vie : « Ce qui est bon peut donc perdre sa valeur bonne lorsque l'organisme a trop souffert de n'être pas satisfait. » Ce revirement analytique traduit une pensée qui n'a pas perdu de vue ses principes originels : préserver le vivant. La survie des enfants n'est pas en jeu dans la salle de classe, mais est-on toujours certain que le postulat de l'éducateur soit de préserver à tout prix la vitalité de ses élèves ? En cela, la fréquentation des études psychanalytiques cliniques est saine pour l'enseignant car elle lui rappelle que derrière l'élève se cache un enfant bien vivant.

Ce texte est un exemple instructif pour l'enseignant car il dévoile l'observation scrupuleuse et minutieuse de l'enfant par la pédopsychiatre. Il est une bonne leçon parce qu'il présente la minutie de l'étude clinique. Il ne s'agit pas d'une dissection, l'enfant y est appréhendé dans la vivacité de son mouvement personnel. Est sous-jacent à l'ensemble du texte le postulat d'une analyse objective de l'enfant vivant au rythme de ses besoins vitaux. Cette lecture interpelle l'enseignant quand sa pédagogie a tendance à faire abstraction du sujet auquel elle s'adresse. La fréquentation d'écrits de psychologie clinique n'a pas pour objectif de convertir l'enseignant en psychanalyste mais de lui apporter des éléments de compréhension des enfants et de leurs interrelations. Elle incite les enseignants à observer leurs élèves et par la même occasion à prendre du recul par rapport à leur propres impulsions qui pourraient être nocives si elles s'invitaient en classe. L'enseignant qui parvient à cette maîtrise fait preuve de professionnalisme. La projection de ses affects sur la scène scolaire ne règle en rien ni les difficultés d'apprentissages, ni les dysfonctionnements comportementaux des élèves.

Magali réagit en disant : « Je ne suis pas certaine que seule "la fréquentation" des textes analytiques suffise à l'enseignant pour penser sa pédagogie par le prisme de la psychanalyse, cela reviendrait en quelque sorte à penser que la psychanalyse se transmet essentiellement par ses textes, or, elle est avant tout une praxis. Il n'est certainement pas question que tous les enseignants fassent l'expérience du divan, loin de moi cette idée. Je comprends bien que la référence à la psychanalyse pour penser la pédagogie Freinet puisse heurter. Il me semble, en revanche, intéressant de tenter cette hypothèse d'une pédagogie clinique pour théoriser cet effet thérapeutique que peut produire, de surcroît, l'expérience Freinet. Il est nécessaire d'ajouter que nous discutons à partir de référentiels distincts. Cette association « pédagogie clinique » m'est venue depuis le lieu d'un de mes anciens travaux autour justement d'une autre articulation, celle du travail social et de la psychanalyse, autrement dit, l'intérêt et les limites d'une clinique du travail social ».

8. Prendre soin de tous les enfants

Polyvalent, le professeur des écoles primaires n'a pas d'expertise en un domaine précis. Comme se plaisait à le dire Paul Le Bohec dans ses conférences : « L'institut n'a pas de connaissances approfondies en un domaine, il sait un petit peu sur tout ». L'enseignant n'est spécialiste de rien, ni des matières qu'il enseigne, ni des sciences humaines qui l'aident à conduire sa classe. L'essentiel de ses connaissances au sujet du rapport pédagogique est empirique. L'institution a beau jeu de vouloir l'assigner à la fonction d'exécutant. Elle lui fixe pour mission de transmettre les connaissances répertoriées par les programmes et d'évaluer froidement ses 25 ou 30 élèves. Comme si l'intellect était autonome de l'état général du sujet, découplé de sa santé physique, de ses émotions et de son équilibre psychique. Pourtant le psychisme s'invite inévitablement en classe. Il est constitutif de la personnalité de chaque humain, petits et grands. Pour être disposé à étudier, chaque enfant a besoin de disponibilité psychique, d'équilibre mental et de reconnaissance. La gageure de l'éducateur est de parvenir à être attentif à chacun et d'établir une communication véritable avec tous. Lorsque des enfants régressent ou sont porteurs d'une phobie ou d'un traumatisme, l'enseignant est confronté à des questions relevant du champ psychologique ou psychanalytique, les refoulements, les résistances, etc. Pour pouvoir accompagner ces enfants lors de ces phases, les enseignants doivent avoir conscience de leurs enjeux. Ils doivent prendre soin des enfants et éviter de projeter sur eux leurs propres névroses envahissantes ou rejetantes, les observer pour toujours mieux penser des propositions permettant de sortir de l'ornière.

Pour Andréa, « la pédagogie se trouve à un croisement des sciences humaines. Son identité n'est pas égale à la somme des parties. Le métier d'enseignant n'est pas constitué d'un empilement de sociologie, de psychologie, de philosophie, etc. Il s'agit plutôt d'un domaine d'études en soi. La

formation des maîtres est une formation singulière qui devrait se construire entre théorie et pratique en prenant en compte la complexité (Morin, 2015) ».

9. Travailler sur soi

Il est impossible, lorsqu'il s'agit de l'aspect psychologique des relations éducatives, de ne pas aborder l'intimité du rapport de l'éducateur à son propre psychisme. Il est essentiel pour les enseignants de prendre du recul par rapport à ce qu'ils sont, à ce qu'ils font, à ce qu'ils disent et à leur manière de le dire. L'éducateur doit se méfier de ses propres névroses, apprendre à les reconnaître afin d'éviter un tant soit peu qu'elles viennent polluer la classe. Comme l'écrit Mireille Cifali, l'éducation est l'un des domaines professionnels où se joue fortement la tentation de remettre en scène un vécu personnel. L'enseignant doit se retourner sur son passé et se questionner sur les raisons l'ayant conduit à exercer ce métier, tâcher de se remémorer sa propre enfance et les sentiments qu'il en retient. Est-il porté par l'illusion d'une possible réparation de sa propre enfance ou, au contraire, se donne-t-il l'illusion de continuer d'occuper une place de bon élève ? Quelle est sa posture face à chaque enfant ? La personnalité de ses élèves peut réveiller chez le maître des souvenirs, des sensations différentes. Est-il trop intrusif, distant, rejetant ? Quelle est sa posture face aux apprentissages, son rapport à l'autorité ? Quelles raisons invoque-t-il ?

Un travail introspectif favorise une meilleure compréhension de ce qui nous "agit". Il nous permet de mieux cerner nos travers, nos propres fragilités mentales. Il nous aide à identifier ce qui relève de nos pulsions, à analyser nos agissements et nos réactions particulièrement lorsqu'elles sont impulsives, lorsque nous nous découvrons rejetant envers un enfant, voire agressif. Ce travail sur soi est indispensable pour qui veut relativiser les pressions réelles ou fantasmées qui pèsent sur lui.

Parmi les 25 ou 30 élèves qui composent un groupe classe, il est courant que deux ou trois d'entre eux soient suffisamment en souffrance pour qu'ils ne puissent s'empêcher de gêner, de perturber la classe. Le maître reçoit souvent au premier degré ces provocations comme des agressions personnelles. Il ne comprend pas, "lui, qui est si bon", pourquoi il est la cible de telles animosités répétées et usantes. Il doit donc apprendre à se méfier de sa propre impulsivité et ne pas abuser de son statut autoritaire. Il est dans l'intérêt de tous que l'éducateur parvienne à prendre du recul et tente de réfléchir aux raisons qui peuvent inciter certains sujets à de tels comportements. Essayer de penser ce qui dans l'histoire de l'enfant a pu le conduire à une telle attitude. Réfléchir aux enjeux psychiques au sein des relations dans la classe et à l'évolution subjective de ses membres en observant les phénomènes de groupes, en étudiant les attitudes des élèves, en analysant sa propre posture face aux événements survenant dans la classe. Pour ce faire, il devrait pouvoir

s'appuyer sur une certaine culture dans les domaines de la psychologie et de la psychanalyse. L'idéal voudrait qu'il puisse aussi avoir recours à un groupe de parole pour partager ses difficultés et étudier ensemble les moyens d'y remédier, pour exposer les cas qu'il est incapable de dénouer seul. Et Magali de compléter : « En effet, la supervision ou encore l'analyse des pratiques professionnelles représente un premier espace fondamental pour penser son travail, sa position et ses effets sur les élèves ». L'instauration de temps d'analyse de pratique dans l'Education Nationale serait une réforme salubre mais elle serait en contradiction avec la tendance actuelle à la néolibéralisation de l'enseignement qui n'attend rien des sujets sinon leur anonymat et leur interchangeable employabilité.

10. Une formation sur le tas

La psychanalyse a été pour moi une révélation, une véritable découverte comme objet culturel en cours de philosophie de Terminale. Par la suite, ma carrière a été ponctuée, alimentée de lectures très diverses ayant Freud comme figure de proue. Ma culture dans le domaine est dispersée et hétéroclite. N'ayant reçu aucune formation professionnelle dans le domaine, j'ai picoré au hasard des nécessités et des découvertes. J'ai été marqué par la lecture des écrits et des films du duo de vulgarisateurs de psychologie sociale, Daniel Karlin et Tony Lainé, ceux de Françoise Dolto, Donald Winnicott, Henri Wallon, Jean Piaget, Roger Gentil, Boris Cyrulnik, Fernand Deligny, Alice Miller, Henri Laborit, George Grodeck, Bruno Bettelheim, Elisabeth Roudinesco et, bien sûr Sigmund Freud. Je dois beaucoup aussi aux travaux théoriques de Roland Gori, particulièrement à partir de son engagement politique de dénonciation des rouages du néolibéralisme où il a su mettre son immense expérience de psychanalyste au service d'une démonstration sans faille de la déshumanisation opérée par le capitalisme dans sa forme néolibérale. Puis, au cours de ma vie, durant une dizaine d'années, j'ai tenté de dénouer la logique des évidences du récit personnel et familial par un lent travail introspectif sous le contrôle de psychanalystes à "l'attention flottante"⁴.

11. Des concepts psychanalytiques utiles à l'éducateur

Selon Mireille Cifali (1985), prendre la mesure de l'importance de la dimension affective dans la relation éducative est l'occasion pour l'enseignant d'éviter que s'instaure une relation de destruction. Penser les relations humaines, la pédagogie, à l'aide de concepts psychanalytiques,

⁴ En psychanalyse, "l'attention flottante" est la règle technique selon laquelle un analyste doit prêter la même attention à tout ce que dit l'analysé, sans attacher d'importance particulière à un détail de préférence à un autre.

<https://www.psychanalyse-en-mouvement.net/actualites/article-104-20071204104-l-attention-flottante-en-psychanalyse.html>

permet à l'enseignant de constater qu'un pronostic est toujours aléatoire. Il peut alors appréhender son métier avec humilité en assimilant qu'aucune pratique quotidienne n'est exempte d'erreurs car la relation à l'autre échappe à une maîtrise préalable, d'autant que le cadre de la classe impose des limites à son action. La conscience de la dimension psychique de ses élèves permet à l'enseignant d'en mesurer l'épaisseur humaine. Il cesse de croire qu'il suffit d'aimer ou de croire être juste pour aider l'enfant à grandir harmonieusement. Cela lui permet de comprendre que ses élèves ne sont pas un "matériau" modelable selon une forme déterminée. Il peut alors plus facilement renoncer à une impossible perfection et abandonner le fantasme d'un enfant idéal. Il peut accompagner ses élèves et accueillir leurs difficultés sans sadisme. Il peut acquérir lui-même une certaine souplesse psychique, éviter de passer par des phases de dépression consécutives aux trop ambitieuses missions qu'il se serait fixées. Il apprend à veiller à l'impact de ses paroles et de ses actes sur un enfant singulier et prend conscience que l'acte d'enseigner relève d'une relation unique liée à chaque membre du groupe classe. Il note qu'entre pairs, les enfants sont capables d'interactions positives pour la vie psychique.

12. Le concept d'"inhibition intellectuelle"

La psychanalyse offre des concepts qui donnent matière à penser et à agir dans le domaine éducatif. "L'inhibition intellectuelle" est l'un d'entre eux. Il permet de dire plus justement la "difficulté scolaire" de l'enfant à s'inscrire dans les apprentissages sans pour autant le stigmatiser d'emblée comme s'il était handicapé, atteint d'une maladie organique, d'un problème de sociabilité personnelle ou d'une affection psychique. Les termes d'"inhibition intellectuelle" permettent de circonscrire la souffrance du sujet à la scène scolaire même s'ils sont réducteurs quant à l'ensemble des champs qui concernent l'école. Le rôle éducatif de l'école ne se limite pas au seul intellect.

Le terme "inhibition intellectuelle" est utilisé dans des contextes différents et désigne plusieurs types de désordres psychiques. Les inhibitions intellectuelles ne touchent pas simplement le vécu ou les efforts intellectuels, mais elles s'étendent à d'autres fonctions psychiques, et elles peuvent même envahir une grande partie de la personnalité. Il est cependant évident qu'elles impliquent la difficulté prédominante d'apprendre, de comprendre et de penser, ainsi que d'utiliser de façon correcte ce qui a été appris ou pensé. Il ne s'agit d'autre part ni d'un désordre dû à une maladie organique, une maladie qui toucherait justement les organes qui garantissent le bon fonctionnement des processus intellectuels, ni d'une autre maladie organique quelconque, qui affecterait aussi ces organes. Il faut tenir compte également qu'entre la maladie organique et le désordre psychique, il y a des phénomènes de dysfonctionnement dus à la fatigue, en particulier pendant la période de convalescence, et qui ont pour résultat une diminution des fonctions intellectuelles. Souvent, la fatigue nuit à la qualité des efforts car une personne fatiguée tend instinctivement à se faciliter la tâche et se satisfait de résultats inférieurs. (Cifali, Moll, 1985, p.112-113)

Posséder quelques repères psychanalytiques n'autorise pas l'éducateur à s'adonner au risque d'interprétations psychanalytiques sauvages. Cela lui permet seulement d'émettre des hypothèses quant à l'incidence des comportements individuels et des phénomènes collectifs qui interfèrent avec son projet éducatif. Un éducateur se doit d'avoir présent à l'esprit que chaque entité composant la classe, quel que soit son âge, quelle que soit sa fonction (élève, enseignant, accompagnant, etc.), est un être organique dont les gestes sont loin de résulter des seules décisions rationnelles de sa science et de sa conscience. Dans la salle de classe, des individus sont rassemblés, au moins le temps d'une année scolaire, pour remplir officiellement un contrat éducatif national défini par un programme. Ces personnes sont des sujets singuliers issus d'une hérédité propre et ayant vécu une histoire particulière. Ils sont animés par une puissance de vie originale. Ils ont une constitution physique et des besoins vitaux combinés à un psychisme unique fait de leur histoire, des événements rencontrés durant leur vie, des blessures, des traumatismes, des réussites, de l'inquiétude ou de la sécurité affective installées archaïquement en eux depuis leurs premiers liens aux adultes tutélares.

Il paraît tout à fait évident, et tous les pédagogues intelligents le reconnaissent, qu'un accaparement trop important du Moi par une tâche à caractère émotionnel ou par un conflit provoque nécessairement une inhibition passagère des efforts intellectuels de l'enfant et entraîne parfois même une inhibition durable. (Cifali, Moll, 1985, p 123)

Même si ce n'est pas son unique finalité, la salle de classe est un espace où se rencontrent des sujets singuliers porteurs d'une histoire qui les a fait devenir ce qu'ils sont et deviennent. Ces sujets interagissent en fonction des rencontres et des situations originales auxquelles ils sont confrontés. Chacun agit de son point de vue et selon le type de relations s'instaurant au sein du groupe.

Magali rappelle: « Comme je l'ai déjà mentionné plus haut, le lieu de la scolarité représente pour la plupart des enfants et des adolescents un lieu idéal où déployer leurs conflits psychiques qui trouvent bien souvent leurs origines dans le cercle familial. C'est justement par ces liens transférentiels forts qui peuvent se produire entre maître et élèves que tout ce "jeu" de projections et de déplacements peut se produire ». Mon expérience de la libre expression dans diverses disciplines (oral, dessin, écrit, corporel...) m'autorise à ajouter que la pratique de l'expression-création dans un groupe positif suffit parfois à nos élèves pour qu'ils se libèrent de tensions psychiques. Sans qu'intervienne le maître, sans qu'il s'agisse d'un processus conscient volontaire, lorsqu'ils sont en train de créer, le psychisme des enfants est au travail et permet des réorganisations apaisantes grâce au cadre sécurisant qui en facilite l'avènement.

13. Dynamique de groupe

Le concept de dynamique de groupe est à mi-chemin de la psychologie et de la sociologie. Le pédagogue doit prendre à leurs justes mesures les liens entre les élèves et leurs conséquences sur la qualité des apprentissages particulièrement lorsqu'il fait de la coopération l'un des moteurs de son système pédagogique. Le sujet est trop vaste pour être expédié ici en quelques lignes. J'invite vivement les éducateurs à s'intéresser aux écrits concernant ces phénomènes (Muchielli, 2006) et à consulter les ouvrages fondateurs de la pédagogie institutionnelle pour comprendre comment Aïda Vasquez et Fernand Oury (1971) envisagent leurs principes éducatifs fondés sur la gestion du groupe. Cette question de la dynamique des groupes est d'autant plus importante qu'elle est l'une des composantes essentielles du métier d'enseignant et davantage encore s'il occupe la fonction de directeur car conduire une réunion ne s'improvise pas. Au-delà de la classe, l'enseignant dirige ou siège à un certain nombre de réunions vitales pour l'école : réunions de parents, réunions d'équipe, équipes éducatives, conseils d'école, réunions avec les partenaires, la municipalité, les associations de quartier ou les intervenants culturels, etc.

14. Transfert et contre-transfert dans la classe

Parler de transfert et de contre-transfert dans la classe, c'est prendre en considération les processus inconscients en jeu dans les liens qui se tissent entre des élèves et des enseignants. Mireille Cifali (1984) écrit qu'à l'école, «Un enseignant, c'est certain, est la cible privilégiée du transfert : répétition, déplacement des affects sur lui, confusion entre le présent et le passé. Ces affects mêlés à la quotidienneté d'une relation sont cependant "difficilement repérables" ».

Dans sa vie scolaire, l'enfant est requis de mettre en œuvre, dans sa relation au maître, un travail d'acquisition du savoir – ce travail qui devient source de développement intellectuel et culturel. Il rencontre ainsi le désir du maître d'enseigner – ou de non-enseigner – dont la psychanalyse a voulu explorer son enracinement. Qu'il y ait ou non « intention d'instruire », dès lors que l'enseignant est en position d'enseignement, se mobilisent en lui comme chez tout un chacun, besoin d'aimer et d'être aimé, de reconnaissance, de haïr aussi...; mais, en même temps, ce qui a été analysé par Freud sous le terme de « pulsions d'emprise », de volonté, ou de nécessité de séduire. (Filloux, 2003)

Transfert et contre-transfert sont un état de fait dans la vie de la classe. Si l'enseignant a conscience de ces phénomènes, s'il les perçoit, cela « permet finalement que, par un travail, les efforts deviennent plus autonomes et dépendent moins du transfert. [...] Et souvent, l'inhibition intellectuelle est justement le signe d'une résistance vis à vis du transfert, ou alors elle est provoquée

par ce dernier» (Cifali, Moll, 1985, p.119). Les résistances, motivées par des facteurs affectifs comme la honte ou la culpabilité, peuvent engendrer une inhibition intellectuelle. Ces sentiments occasionnent de la gêne ou des troubles de la conscience et «la proximité des professeurs et des autres élèves devient un facteur inhibant, à cause de la peur de se trahir ou d'être découvert. [...] Toutes ces exigences inconscientes produisent un sentiment de déplaisir qui envahit certaines parties de la vie, et donc aussi des champs entiers du savoir» (Cifali, Moll, 1985, p126).

Un apprentissage véritable mobilise du désir, de la joie. Le désir d'apprendre, le plaisir de partager, d'échanger avec ses pairs, le désir de se servir d'outils, celui de grandir, la jubilation de progresser vers son autonomie, etc. L'apprentissage ne se résume pas à appliquer froidement, isolément, une procédure, il implique nécessairement la chaleur des relations humaines. On apprend dans un contexte précis, stimulé par les autres, poussé par la volonté de se dépasser, de surmonter les obstacles de l'incompréhension, le fait de ne pas savoir, ne pas savoir faire. L'apprentissage est traversé par l'infinité des états émotionnels qui habitent l'humain. Il ne s'élabore pas de manière linéaire, mécanique. L'apprenant passe par des phases d'enthousiasme qui donnent le goût de l'effort. Confronté à une erreur qu'il assimile à un échec personnel, il peut, un temps, perdre courage. Pour peu qu'il soit préoccupé par des événements familiaux, il peut se désintéresser de la quête de savoir, stagner, régresser. Son intérêt pour l'ensemble des domaines de connaissance n'est pas uniforme. Il peut invoquer une infinité de justifications pour dénigrer certaines matières.

Le maître est confronté à une trentaine d'élèves ayant chacun, en un temps précis, un rapport singulier à l'activité scolaire. Il ne peut décréter autoritairement que tous ses élèves assimilent à l'identique la même leçon en suivant le même chemin intellectuel suivant des batteries d'exercices d'entraînement mécanique. Cette manière de faire, qui caractérise l'enseignement traditionnel, repose sur l'élitisme, d'une part, en stigmatisant les enfants dont les modes d'apprentissages ne correspondent pas aux canons de la pédagogie ministérielle notamment en les catégorisant "dys" (dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie, etc.) ; d'autre part, en sélectionnant et en excluant les plus faibles, les plus pauvres en recours économiques, psychiques, sociaux et culturels.

Il est possible, qu'en un premier temps, le processus d'apprentissage passe par l'identification à un adulte référent, qu'il soit motivé par le désir de plaire. Mais l'objectif est de parvenir à faire en sorte que l'élève travaille pour lui-même et non pour satisfaire ses parents ou faire plaisir à son maître, bref, que sa motivation soit interne. Conscient de l'écueil que représente ce transfert, l'éducateur travaille au glissement de l'intérêt du sujet de la quête d'affection, de reconnaissance de l'adulte vers le désir et le plaisir d'apprendre pour soi-même, pour sa propre réalisation. Il n'en demeure pas moins que la salle de classe est traversée par mille émotions de différente intensité, certaines convergentes, d'autres antagoniques. Leur prise en compte nécessite

une organisation qui permette de les gérer de manière à les tempérer et à éviter qu'elles n'envahissent excessivement le champ des apprentissages. La pédagogie Freinet espère mettre en pratique le respect de toutes les personnalités. Elle s'applique à faire en sorte que chaque sujet composant le groupe ait un droit égal d'exister et d'être reconnu par le groupe riche de la conjugaison de toutes les personnalités qui le composent. Il s'agit parfois de prendre sur soi, de faire accepter par le groupe des dysfonctionnements individuels. C'est un apprentissage émouvant mais riche d'intérêt pour les enfants qui seront fatalement confrontés à des situations similaires au cours de leur vie d'adultes. Le groupe est engagé à prendre conscience (se conscientiser dirait Paolo Freire) de son rôle dans le processus de dédramatisation d'une situation conflictuelle par sa capacité collective à rationaliser en tenant à distance les débordements émotionnels. Le sujet en souffrance est contenu par l'éducateur et par ses camarades de classe. Il peut compter sur ce soutien et cet accompagnement, pour puiser en lui-même l'énergie nécessaire au dépassement de ses blocages psychiques par des réponses adéquates. L'objectif est de l'aider à sortir positivement du cercle vicieux de la compulsion névrotique gênant son développement et la quiétude du groupe. C'est l'une des fonctions du conseil de coopérative. Mais ni le maître, ni le conseil ne sont omnipotents même si l'on mesure mal les capacités, même des très jeunes enfants, à comprendre (étymologie : "prendre avec") les situations et à continuer de travailler tant bien que mal dans des situations extrêmes. Il m'est arrivé, en petite-moyenne section, de devoir contenir un enfant en crise de désespoir et d'automutilation en le serrant très fort dans mes bras, calé sur une chaise durant plusieurs heures et lançant à travers la salle des consignes aux autres enfants qui continuaient d'évoluer. Ceci dit, face à une situation extrême ingérable en classe, l'école devrait pouvoir compter sur des aides psychothérapeutiques extérieures mais la gestion néolibérale les a réduites à peau de chagrin. Dans l'urgence, comment supporter d'attendre une place dans une structure d'accueil alors que la souffrance infantile va s'accroître avec le temps et nécessiter une cure d'ampleur supérieure. Comment gérer une classe lorsque des cris, des comportements destructeurs voire violents sont quotidiennement répétés par un enfant perturbé, si l'ATSEM n'est pas à plein temps en soutien dans la classe, s'il faut attendre de longs mois l'entrée en vigueur des décisions institutionnelles comme la reconnaissance du handicap et l'accompagnement par une AVS non-formée et sous-payée ? Durant cette période, tout peut arriver. Le maître doit encaisser, protéger les autres enfants, éviter de recevoir lui-même des coups. Par la lenteur et la faiblesse des moyens mis en place, l'institution maltraite ces enfants, leurs camarades et leurs enseignants. Les sureffectifs et l'expression de leur souffrance par des enfants ne recevant aucun soin ou de manière insuffisante sont les principales causes de la souffrance au travail des enseignants. Ces situations les acculent à éprouver un profond

sentiment d'impuissance qui les conduit couramment à une dépression nerveuse voire à un effondrement mental.

L'éducateur, même Freinet, vise une norme comportementale pour ses élèves. Il les observe et, sachant qu'il a affaire à des êtres en devenir, il prétend que tous atteignent un comportement social globalement acceptable. Il travaille à pousser les introvertis à trouver les outils pour sortir de leurs retranchements. Il s'interroge sur les raisons qui poussent certains à perturber la classe en dérangeant leurs collègues, en agressant le professeur, en détruisant le matériel. Il déploie un arsenal de techniques acquises sur le tas pour faire face à des situations parfois extrêmes. C'est particulièrement flagrant en maternelle où, sauf handicap majeur, tous les enfants sont obligatoirement accueillis. Parfois, aucun diagnostic n'a encore été posé, aucune prise en charge établie. « Oui, partir du postulat qu'éduquer c'est accepter la dimension affective de toute rencontre humaine permettrait à de nombreux enseignants d'être plus tranquilles dans la relation à leurs élèves », ajoute Magali.

15. Le poids de l'angoisse

Un individu malade d'angoisse, que ce soit un enfant, un adolescent ou un adulte, ne se sent pas seulement inhibé par des affects manifestes qui provoquent un sentiment d'angoisse réelle, il vit en permanence dans un état d'angoisse latente, angoisse qui peut faire irruption à chaque instant ; il est constamment préoccupé et ne profite jamais pleinement de ses capacités intellectuelles, parce que le Moi se trouve privé justement de cette quantité d'énergie qui est détournée du but primaire afin de maintenir une attitude de prudence, évitant ainsi les conflits. (Cifali, Moll, 1985, p.127).

Un mécanisme phobique se met alors en place chez les sujets «pour éviter tout objet ou toute situation qui rappellerait la situation anxiogène et provoquerait donc de l'angoisse». Les phobies corrompent l'effort intellectuel, «beaucoup d'inhibitions sont en fait des phobies de la pensée et de la mémorisation, il s'agit donc des symptômes d'une véritable hystérie d'angoisse, même si c'est à petite échelle» (Cifali, Moll, 1985, p.128).

16. Dimension thérapeutique de l'expression libre

Résistance et défense sont des mécanismes destinés à "protéger" le Moi. L'une des missions que se fixe le psychanalyste est d'aider le patient à surmonter les résistances qui l'empêchent d'accéder à la surface de son inconscient afin de progresser lors de la cure (Bénassy, 1954). La psychanalyse met en mots et explicite des problématiques auxquelles les enseignants sont confrontés quotidiennement sans pouvoir les comprendre parce qu'ils ne parviennent pas notamment à entrevoir l'enracinement émotionnel des activités intellectuelles. Certains sont

hostiles à toute forme de lecture psychologique des inhibitions scolaires. Peut-être redoutent-ils, en leur for intérieur, de devoir remettre en cause leurs méthodes de travail et de questionner leur propre fragilité.

Idéalement, l'activité de penser devrait être une activité objective, c'est à dire que les sensations de plaisir ou de déplaisir ne devraient avoir aucune influence sur elle, mais dans les faits, il faut bien se rendre à l'évidence qu'il n'existe pas de frontière rigide entre les inhibitions intellectuelles d'une part et les défauts inhérents à l'activité intellectuelle normale, d'autre part. On en arrive à la conclusion que toutes les inhibitions n'ont pas une origine névrotique. Car tout effort intellectuel vraiment important demande un investissement libidinal des objets. Et il est même souhaitable que les objets n'aient pas tous le même investissement libidinal. Ici aussi, la frontière entre le comportement névrotique et le comportement normal est seulement d'ordre pratique ; elle n'a pas de valeur scientifique exacte. L'inhibition intellectuelle à caractère pathologique déclenche toutefois une sensation de déplaisir plus intense que l'inhibition normale (Cifali, Moll, 1985, p 128).

Lorsque l'enfant est constamment dirigé par des leçons et des exercices artificiels et rébarbatifs, lorsque sa parole n'est pas libre, lorsqu'il redoute d'être puni, les pulsions qu'il ne peut réprimer, s'extériorisent et prennent parfois une tournure sournoise. Au contraire, quand l'enfant a la liberté d'apprendre en s'exprimant avec son corps, par la parole, par le dessin ou l'écrit, alors, la classe est naturellement un espace thérapeutique. La vie psychique dispose alors d'une atmosphère et d'outils ouvrant à de possibles et nécessaires évolutions. Placer l'expression-crédation au cœur de sa pratique est l'un des principaux atouts de la pédagogie Freinet. Exprimer des hypothèses, créer librement avec son corps, sa pensée, en art comme en science a un double intérêt. D'une part, c'est l'occasion pour le sujet de se dire, d'exprimer en les camouflant, des préoccupations personnelles souvent inconscientes. D'autre part, cette méthode de travail permet aux élèves d'utiliser et d'expérimenter quotidiennement les outils et la culture humaine conservés et transmis à travers les générations. Comme il a appris à parler en parlant, l'enfant apprend à danser en dansant, il apprend à dessiner en dessinant, il apprend à écrire en écrivant et en communiquant avec les autres. La salle de classe est un lieu d'apprentissage de l'altérité. Dans la classe Freinet, l'enfer, ce n'est pas les autres, au contraire, les autres sont *alter-ego* selon un indispensable postulat d'égalité. Chacun est un et a droit d'exister dans sa singularité. Les tendances personnelles, les caractères se révèlent. Alors, les choses psychiques, intellectuelles, corporelles ne sont pas figées, elles sont en devenir (voir Le Bohec, 2007). Il n'est pas question pour le maître de mener une thérapie, mais il est garant de la tranquillité nécessaire aux apprentissages. Spontanément, il rappelle les règles à ceux qui les enfreignent. Il s'appuie sur le conseil de coopérative pour que les dysfonctionnements individuels soient pris en charge par la collectivité (voir Le Gal, 2000).

17. Sublimation et créativité

Selon Freud, la création relève du processus de sublimation. Celui-ci consiste en la réalisation d'activités sans rapport apparent avec la sexualité mais tirant leur force de la pulsion sexuelle qui se déplace vers un but non sexuel en investissant des objets socialement valorisés. Winnicott s'intéresse à la créativité dans son aspect universel. Il parle de "pulsion créatrice" qu'il associe à la santé et au goût pour la vie :

Il s'agit avant tout d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter (Winnicott, 1975, p. 97).

Pour Winnicott, la mère développe auprès de l'enfant une attitude qui lui permet de faire l'expérience de son omnipotence (Joulain, 2012). Son amour inconditionnel contribue à donner à l'enfant « l'illusion initiale de toute-puissance qu'il est, lui-même, le créateur de tout ce qu'il trouve, particulièrement celui de l'objet. [...] L'objet ne devient réel, à savoir séparé et extérieur que dans la mesure où l'*infans* se l'approprie d'abord dans l'illusion créatrice. » (Zénillo, 2012).

Notons que " l'illusion" a pour étymologie *in-lusio* qui signifie "entrée en jeu". Par une pensée magique, l'enfant construit mentalement le monde afin de le soumettre et de le maîtriser. Le sein est créé et sans cesse recréé par l'enfant. Le sujet humain accède aux choses dans la mesure où il les crée. « La mère (suffisamment bonne) procure à l'enfant l'illusion qu'une réalité extérieure existe qui est conforme à sa propre capacité de créer. » (Aubourg, 2003) « La mère place le sein réel juste là où l'enfant est prêt à le créer, et au bon moment » (Winnicott, 1975, p. 21).

C'est parce que la mère s'adapte aux besoins de l'enfant, qu'elle autorise et organise un champ d'expériences qui permet à l'enfant d'éprouver ce qui est du registre de l'aire transitionnelle, de la créativité primaire et de ce qui deviendra la culture. [...] Jouer, exister, vivre créativement sont profondément intriqués avec l'expérience que le bébé va éprouver précocement dans la relation avec sa mère (Aubourg, 2003).

L'enfant peut regarder et voir le monde de manière créatrice seulement s'il a fait lui-même l'expérience d'avoir été vu par sa mère. Il se voit lui-même au travers du regard de la mère. L'enfant qui joue, crée, et c'est en jouant, en créant, qu'il entre dans la culture. Pour Winnicott, « l'immaturation psychique du bébé est particulièrement propice à l'activation du processus de satisfaction hallucinatoire du désir, lorsque la satisfaction est attendue d'un objet absent » (Winnicott, 1975). Winnicott parle "d'objet subjectif" à propos de cet objet créé par le bébé, objet qui n'aurait pas été

créé s'il n'avait déjà été là. L'objet subjectif rencontre l'objet de la réalité extérieure, « la mère ou son substitut, qui présente à cet enfant le sein ou le biberon et se présente à lui pour être trouvée, à peu près au bon moment, pour ne pas le désillusionner trop vite » (Idem). Winnicott parle de "trouvé-créé".

Ce processus subjectif va permettre l'accès à un premier lien avec un objet extérieur, à l'éventuelle confiance dans la réalité extérieure et à l'expérience culturelle, artistique, scientifique. [...] Le processus créateur apparaît donc grâce à la rencontre de la satisfaction hallucinatoire du désir avec une réalité susceptible d'être créée. Le bébé va vivre un moment d'omnipotence magique, lié à l'illusion d'avoir les prérogatives divines de créer le monde qui l'entoure. L'humain hallucine d'abord la réalité qu'il trouve ainsi : il crée le monde (Winnicott, 1975).

René Roussillon confirme que l'activité créatrice ultérieure du sujet porte la trace de cette relation primaire : «La mère est la muse à partir de laquelle prend sens la poussée créatrice, celle qui, autant du dehors que du dedans, contraint le travail créatif, l'exige par son existence séparée» (Roussillon, 2008).

Lorsqu'on enseigne, ces apports pédiatriques sont fondamentaux pour comprendre dans quelle matière s'ancre le désir d'apprendre de nos élèves. En maternelle où l'âge peut encore se compter en mois, nos élèves portent des stigmates encore frais de leur vie de bébé. Savoir, par exemple, que "l'expérience culturelle" s'inscrit dans le "processus de subjectivation" peut aider l'éducateur à trouver les gestes et les outils contribuant au bon développement de chaque enfant.

18. Gestion du groupe et expression libre

Ayant pour postulat la liberté du sujet, de TOUS les sujets, la pédagogie Freinet est un humanisme. Chacun a un droit égal à jouir de sa liberté. Chacun est responsable de lui même et pour les autres. Naturellement, les enfants en découvrent le cadre par l'expérience. Nombre d'entre eux profitent de cette permissivité offerte pour aller se frotter aux limites, pour les connaître mais aussi pour jouir pleinement d'un exceptionnel espace de liberté dans un monde où éduquer se confond encore trop souvent avec dresser. Dans les classes Freinet, la responsabilité, le rapport aux règles sont objets d'apprentissage quand, souvent, ailleurs, la discipline s'enseigne dans la crainte de la punition. Le cadre existe mais il n'est pas imposé par la force. Le projet est qu'il soit raisonnablement accepté. L'apprentissage de la liberté consiste en un lent cheminement de l'impulsivité inconsciente vers la prise de conscience de ses impératifs sociaux. On est d'autant plus libre que l'on reconnaît la liberté d'autrui. La liberté ne se réduit pas à faire ce que l'on veut mais consiste à agir selon les règles que l'on s'est fixées.

La pédagogie Freinet s'intéresse au sujet dans sa globalité, elle sait la dimension affective dans la relation maître-élève, dans les interrelations entre enfants ainsi que dans les investissements des enfants, dans leurs créations. L'affectivité est donc l'un des paramètres en jeu dans la gestion de la classe et des savoirs. Apprendre à gérer sa liberté passe justement par un ajustement de ses tendances pulsionnelles à la réalité sociale. Il s'agit de les sublimer pour les rendre acceptables socialement. Autant dans la vie du groupe que dans son propre développement, l'enfant apprend à gérer ses affects en fonction des autres et de la société. Il est aidé en cela par l'éducateur qui est particulièrement attentif à la souffrance bruyante ou silencieuse, explicite ou implicitement exprimée par les enfants à travers des comportements ou une expression trahissant un mal-être. Pour tenter de remédier à ce type de dysfonctionnements, le maître Freinet observe, analyse et interprète et intervient avec les outils, les références dont il dispose.

Comme les enfants sont incités à s'exprimer, surgissent dans leurs créations, leurs récits, les problématiques. Il peut paraître pesant d'avoir affaire aux histoires et aux travers de chaque sujet. Dans la réalité, l'expression d'une telle diversité de personnalités est une richesse pour la dynamique de la classe où les biais individuels nuancent et fécondent de leur originalité la pensée et les réactions singulières et collectives. C'est l'essence de la coopération.

La pédagogie Freinet autorise le déploiement de la vie psychique. Elle met en œuvre des techniques d'expression qui, lorsque les enfants s'en emparent, peuvent les aider à extérioriser leurs soucis et à éprouver, mettre à distance et parfois comprendre ce qui leur pose problème. Paul Le Bohec qui avait l'art de la formule disait : « On est percutés par les événements de la vie, on a besoin de les répercuter. »

Le travail d'expression-crédation en classe peut avoir une dimension thérapeutique, mais contrairement à ce qui se passe dans l'espace clos du cabinet du psychanalyste ou du psychothérapeute, même si la relation maître-élève relève d'une forme de transfert, les avancées psychiques du sujet allant jusqu'à la catharsis, se passent largement en dehors du maître, presque à son insu, en tout cas, dans le choix d'une distanciation discrète. Tout en représentant une autorité chargée de transmettre des savoirs, il prend soin de l'enfant. Il complimente, interdit, blâme, pose des valeurs. Il peut aider à résoudre un blocage, désamorcer une hostilité grâce à des techniques d'expression libre, en cultivant une atmosphère positive en classe, par une posture appropriée à la singularité de l'enfant, en favorisant certains investissements affectifs entre les enfants ou par le jeu des dynamiques de groupe. Il peut prévenir l'institution et la famille lorsque la santé psychique de l'élève semble menacée en vue de la mise en place d'une aide extérieure car le maître ne peut pas tout.

Mes remerciements à Andréa, Magali, Marc, Philippe et Sandra pour leur objective perspicacité critique. Sans leurs apports, ce texte serait resté pauvrement monolithique.

Bibliographie

Aubourg, F. (2003). *Winnicott et la créativité*. *Le Coq-héron*, 2(2), 21-30.

<https://doi.org/10.3917/cohe.173.0021>

Bénassy, M. (1954) *Le moi et les mécanismes de défense* (XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII). In: *Bulletin de psychologie*, tome 7 n°8, 1954. pp. 483-492.

www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1954_num_7_8_6367

Ciccone, A. (2011), *La Psychanalyse à l'épreuve du bébé. Fondements de la position clinique*, Dunod.

Cifali, M. (1984), *Freud pédagogue*, Inter-Editions.

Cifali, M. Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Dunod.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. PUF.

Cifali, M. (1996). *Démarche clinique, formation et écriture*, in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135.

Cifali M. (1999). *Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité*. *Revue française Psychanalyse*, 3, 973-982.

Joulain, P. (2012). *Créativité, création, processus créateur*. *Les Cahiers jungiens de psychanalyse*. 2012/1 N° 135.

Le Gal, J. (2000), *Le conseil, clé de voûte de l'organisation coopérative*, *Le nouvel Educateur* n°120. PEMF

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/le-conseil-cle-de-voute-de-l-organisation-cooperative>

Le Bohec, P. (1980), *Les dessins de Patrick, Effets thérapeutiques de l'expression libre*, Casterman, collection E3.

Morin, E. (2015), *Introduction à la pensée complexe*, Seuil.

Mucchielli, R. (2006), *La dynamique des groupes*, ESF, 2006, 15e éd.

Oury, F. Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Maspero.

Roussillon, R. (2008). *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*. Dunod.

Winnicott, D.W. (1975), *Jeu et réalité*, Gallimard.

Zénillo, S. (2012). *De l'illusion à la culture ou le regard de Winnicott sur la créativité*, dans *Éducation et socialisation* [En ligne], 32 |

<http://journals.openedition.org/edso/324> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.324>