

Le lieu de l'Autre dans l'Institution Éducative

Date : 16 avril 2015



HICHAM BENCHOUUD
De la série "La salle de classe" [El aula], 2000-2002.
Fotografía blanco y negro. 50 x 60 cm.
Cortesía del artista y Galerie VU, Paris

Prendre la parole sur l'éducation ou sur tout autre sujet nous oblige à choisir, à choisir le chemin par où le discours, dont on va être l'auteur, va circuler. J'ai choisi le titre de mon texte sans avoir même confirmé les idées que je voulais dérouler, il y avait quelque chose dans ce titre qui m'attrapait, "les mots t'habitent", je pense que quelque chose y avançait de ce qui a traversé toute ma vie d'enseignante.

Je veux fondamentalement me référer au travail avec les enfants, qui est très lié au familial. Il ne m'a jamais plu de donner des cours magistrales aux élèves, je me suis toujours demandé sur ce qui est en jeu quand un enseignant explique, qu'est-ce que les élèves mettent à cet acte, où le professeur prend la parole si éloignée de l'action et avec un biais si intellectuel.

A l'enseignant quelque chose à apprendre aux élèves dès le lieu de l'Autre du savoir ? Qu'est-ce qu'il cherche ? Séduire, occuper le lieu du maître ? Cherche-t-il à occuper un lieu de jouissance, en sortant de la position d'opérateur dans la pratique éducative, en jouissant en cachette ?

Dans les salles de classe, cours et salles à manger scolaires toute type d'affects se déchaînent : l'amour, la haine, l'envie, la peur. Le pulsionnel inonde tous ces lieux, puisque les enfants débordent avec ses envies de pousser, de dominer, d'exclure -ne pas regarder-, de chier, etc. (Les petites filles d'une classe de 7 ans célébraient une fête car une de ses camarades avait manqué à l'école) Et la réponse de l'Autre est d'habitude cacher tout cela derrière un savoir, un savoir qui vient de l'Autre, un savoir académique, soutenu par un curriculum fermé, où toutes ces expériences ne peuvent pas être élaborées.

Comme rideau de fond circule un idéal, le professeur sans fissures, celui qui doit tout savoir, celui qui apprend ses élèves à travers de ses explications sans les confronter à situations qui leurs permettent d'utiliser leur propre intelligence, en produisant des propositions éducatives où les élèves s'approchent du savoir, en mettant en jeu leurs connaissances, en mettant en jeu la castration. Le professeur qui explique, il pense que c'est seulement à travers de lui que l'élève peut comprendre ce que le texte écrit présente, en plaçant les barres où il faut arriver et en devenant le seul juge du processus, en utilisant l'évaluation comme une arme de contrôle et de soumission. Des cette position d'idéal, la peur surgit, la peur d'échouer, la peur de ne pas accomplir les objectifs que le maître établit, la peur des parents, des examens. On fonctionne dès la peur, la peur de ne pas savoir. De là, les attitudes pendulaires de : je sais tout / je ne sais rien, en s'écartant complètement de la logique du "pas tout".

Beaucoup des conflits générés dans les institutions éducatives sont déterminés par la position de l'autre, qui n'est autre que le maître, le professeur. C'est-à-dire, que seulement dans une position où l'enseignant est soumis à la même loi que l'élève c'est-à-dire la loi où il faut mettre un frein à la jouissance, où l'élève ne peut pas devenir l'objet de l'enseignant pour sa propre satisfaction. Seulement en inhibant cette jouissance on pourra accéder à la pensée, seulement à partir de là l'enseignant pourra être moins maître, et débloquent un peu le désir.

Une des mesures qui aideraient à mettre un frein à cette jouissance serait de créer des espaces où les enseignants se retrouvent et rendent compte de sa pratique, même dans des supervisions individuelles. En Espagne les réunions sont très bureaucratiques et étrangères à la discussion engagé, l'accent se met par-dessus tout autre aspect, sur les contenus, les notes et les aspects organisationnels, que bien que fondamentaux pour le fonctionnement des centres, ils ne laissent pas de l'espace pour sortir de ce discours universitaire, et pouvoir permettre un regard psychanalytique sur la vie dans les salles de classe, sur la vie des enfants au centre.

Freud, dans son texte "Sur la psychologie d'un écolier", de 1914 dit ainsi : "l'émotion expérimentée après avoir rencontré mon ancien professeur de l'école m'amène à une première confession: je ne sais pas ce qu'il nous a plus gênés et qui a été plus important pour nous: si la préoccupation pour les sciences qui nous exposaient ou la préoccupation avec les personnalités de nos professeurs. En tout cas, un courant souterrain nous unissait à eux, courant jamais interrompue, et chez beaucoup de nous le chemin vers la science a seulement pu passer par les personnes des professeurs : beaucoup D'EUX se sont arrêtés dans ce chemin et pour quelques uns - : pourquoi pas le confesser ? - le chemin a été fermé pour toujours"

Sur ces derniers, pour qui le chemin a été fermé pour toujours, il faut nous demander : qu'est-ce qui s'est passé ? Les autres, ceux qui passent par le chemin de la science, comme dit Freud, ceux qui continuent à poursuivre le savoir, ceux qui sont vivants dans son désir de continuer à apprendre: comment se confrontent-ils avec le savoir ? Comment ont-ils pu échapper du maître comme le seul juge? Quelles séquelles laisse-t-il dans son devenir l'établissement de cette hiérarchie intellectuelle ?

Ce système a laissé ses effets dans notre rapport au savoir, avec l'Autre du savoir. À ceux pour

qui ce chemin s'est fermé d'une forme définitive, il faut les regarder singulièrement, un par un. Puisque très souvent, ou bien ils n'ont pas pu constituer son fantasme ou bien il y a un déficit dans la fonction paternelle, entre autres choses. Freud anticipait cela avec ces mots : "Notre conduite face à nos maîtres ne pouvait pas être comprise, ni non plus justifiée sans considérer les années de l'enfance et du foyer paternel"

Je veux persévérer sur l'idée de la transmission et de l'Autre du savoir. Suivant Rancière dans "Le maître ignorant" nous pouvons nous demander : ¿quelle rapport y a-t-il alors entre le pouvoir de la parole et le pouvoir du maître? "Les mots que l'enfant apprend mieux, ces dont il absorbe mieux le sens, desquelles il s'approprie mieux pour son propre usage, sont les paroles qu'il apprend sans un maître 'explicateur', avant n'importe quel maître 'explicateur'. Dans le rendement inégal des divers apprentissages intellectuels ce que tous les enfants apprennent mieux est ce qu'aucun maître ne peut les expliquer, la langue maternelle. On leurs parle et on parle autour d'eux. Ils entendent et retiennent, imitent et répètent, se trompent et se corrigent, ils réussissent heureusement et ils recommencent par méthode, et à un âge trop précoce pour que les 'explicateurs' puissent commencer ses instructions, ce sont pratiquement tous – quelque soit son sexe, sa condition sociale et la couleur de sa peau - capables de comprendre et de parler la langue de leurs parents"

Comment faire pour que l'élève ne soit pas placé dans ce lieu de soumis et favoriser qu'il met au travail sa propre intelligence et n'occupe pas un lieu de passivité dans son processus d'apprendre ?

La recette n'existe pas, mais il serait souhaitable d'aller dans le sens que le maître n'a rien à enseigner, prenant l'exemple de Jacotob, héros dans son temps : il a appris français aux élèves hollandais sans connaître le hollandais, ce qu'il a fait est chercher un lien entre le désir d'apprendre de ses élèves et lui, le lien a été le texte de Télémaco en français.

Il les faisait répéter, s'expliquer, se corriger; il les faisait utiliser leur intelligence avec la même méthode avec laquelle ils avaient appris sa langue maternelle, sans nécessité d'un maître 'explicateur'. Il n'y a pas qu'une façon d'être maître, et dans la répétition de chaque jour, chaque fois qu'il entre dans la salle de classe avec un groupe d'élèves, sa tâche se répète, la tâche impossible, en cherchant qu'elle soit le moins impossible, en permettant que le hasardeux, l'imprévu apparaissent et par conséquent le subjectif, le particulier, l'un par l'un et que des liens intenses et vrais peuvent s'établir. Ça ne signifie pas qu'on doit constamment innover et employer de nouvelles stratégies. Pour cela il faut y avoir passé par l'expérience de subjectivation qui suppose le fait d'avoir été analysant.

En long de ma vie professionnelle j'ai toujours été dans la tension, sur la corde raide de comment faire pour garantir aux enfants ce bagage culturel, ces outils pour acquérir sa formation, sa culture et à la fois que le sujet puisse émerger, son désir de continuer d'apprendre. Comment faire pour que le savoir ne l'ensevelisse pas et puisse accéder à la séparation, à l'émancipation? Et bien que je résulte un peu réitérative sur cette idée, je pense que ça va dépendre du positionnement de l'enseignant et non des méthodes qu'il emploie. Ça va dépendre, comme dit Encarna Medel, « d'offrir un lien avec le savoir". À l'école, le maître, ne peut être que toujours manquant.

De vrais changements se produisent quand on fonctionne comme dispositif et non avec un discours déclaratif. Quand on prétend coloniser les autres avec des théories, les autres se défendent, qu'ils soient des collègues, des parents ou des élèves; c'est plus important pouvoir gérer des dispositifs qui produisent de la pensée et favorisent le surgissement du désir.

De quoi parle-je quand je dis un dispositif ? Je parle d'un lieu où des effets se produisent, où chaque jour n'est un jour entre autres, où "des choses" arrivent entre les uns et les autres et pourtant avec soi même, un lieu où on peut sortir de l'ennui du bureaucratique, du mécanique. L'action du maître, en plus d'enseigner les mathématiques, la langue, la littérature, est de transmettre aussi une forme d'être dans le monde, qu'ils soient gentils.....

J'ai pu vérifier que quelques éléments employés dans ce dispositif, qui favorise sortir de l'homogénéisation et où l'individuel peut apparaître, sont : le type de regroupements, la disposition de l'espace, du temps, le regard, les matériels, etc.. Et tout cela reposant sur une théorie du sujet qui envisage le sujet comme sujet divisé.

* Bien que ça semblé un peu utopique, il faut fuir de la salle de classe où les tables en file priment et où tous les regards se dirigent vers le maître ou vers la nuque du camarade de devant. Que la disposition de l'ensemble des élèves ouvre à la possibilité d'une rencontre directe avec les matériaux à travailler et avec les autres. Avec les regroupements flexibles, qui ne tendent pas à l'homogénéisation, qui aident à sortir de la stéréotypie et favorisent le lien éducatif.

*Éviter les séquences temporelles courtes (En Espagne le temps des cours a été réduit à 45 '), ce qui fait que l'enseignant entre à la salle de classe accablé parce que il a à accomplir le programme et ferme au maximum l'activité, sans le temps pour que les élèves puissent prendre la parole, sans temps pour réaliser un lien éducatif, c'est-à-dire sans pouvoir héberger l'inattendu.

*Les activités ne peuvent pas se limiter à celles qu'un manuel propose. On doit considérer les besoins et les désirs des élèves. Des activités ouvertes qui admettent plus d'une réponse. Qui sont liés à la fonction civilisatrice.

*Les matériels sont importants pour donner une réponse aux différentes âges : des jeux, une bibliothèque, art (terre, peinture, pâte à modeler, etc.), matériel mathématique...

*Tout cela doit être lié à que l'élève sage qu'au moins il y a un adulte qui prend charge de lui, qui s'engage avec lui dans son processus.

- Je vous rappelle que ces idées se limitent fondamentalement au travail avec enfants jusqu'à 12 à 13 ans.-

L'école n'est pas un travail psychanalytique ni son objectif est de guérir, mais le discours dans l'école, les liens qui se créent avec les autres et avec le savoir, peuvent apaiser la gravité de quelques symptômes ou au moins ne pas favoriser qu'ils s'aggravent encore plus. C'est l'écoute psychanalytique ce qui va permettre à l'enfant affronter quelques faits d'une façon

différente. Ce qui est seulement possible dès le lieu d'un analysant.

Une vignette très récent sur A.M, de 12 ans. Il n'est pas un garçon spécialement agressif, il se laisse provoquer et répond avec facilité aux provocations de ses camarades. Un jour il n'y avait pas aucun professeur dans la salle de classe, il pleuvait. Il prend un couteau d'une caisse du professeur. Il joue avec lui comme si c'était une batterie et tout de suite le jette par terre.

Les camarades prennent ce fait d'une façon dramatique, ils ont peur et le garçon entraîne un stigmate dès l'année dernier "d'agressif", "brusque", à cause de ses propres difficultés et celles de son maître. Sa mère l'a abandonné quand il avait 4 mois, elle avait des problèmes de drogues, son père est mort quand il avait 3 ans.

Je suis sa professeur de Pédagogie Thérapeutique, j'ai eu un entretien avec lui, je lui demande pourquoi il l'a fait et répond qu'il ne le sait pas. Je lui dis : "tu n'as pas que faire ces choses là, nous n'attendons pas cela de toi". "Ta mère n'était pas bien, elle t'a laissé parce qu'elle t'aimait et savait qu'elle ne pouvait pas prendre soin de toi, elle ne t'a pas laissé seul".

Il dit : "Oui, elle m'a laissé seul quand mon père est mort". Il habite chez son oncle, ils ne peuvent pas l'adopter car ils sont famille et il continue à les appeler oncle et tante. Personne ne lui parle de sa mère. Ces mots ont eu ses effets, puisque maintenant il parle à ses oncles autrement et le blocage qui existait il y avait longtemps s'est arrêté. Il semble que le climat de peur qui régnait s'est réduit, tous ont relâché ses exigences.

C'est important que l'enfant sache que tout acte a des conséquences, mais c'est aussi important qu'on puisse mettre des limites sans le stigmatiser, sans qu'il ne devienne le fou, le violent. L'absence de conflits, la recherche de "bonheur", en cachant la vérité, suppose payer un prix : l'interdit de penser.

Le travail éducatif dans le système espagnol est très complexe, avec des institutions marquées par un fonctionnement fondé sur des théories comportementalistes et inculquées du discours capitaliste. Avec un développement législatif qui conduit à la soumission et au contrôle pour promouvoir que le professionnel de l'éducation devienne un technicien, en s'appuyant sur des épreuves externes et rempliant des documents protocolaires à travers des processus informatiques. Conditionnant ainsi le développement de la pratique éducative.

Mon expérience comme professeur d'Éducation Spécialisée m'a permis d'essayer de changer ma salle de classe en scène mobile dans laquelle peuvent se représenter les nouvelles scènes qui aident les enfants à créer son propre récit. À utiliser les mots pour construire sa propre histoire et passer des mots désaffectés aux mots pleins d'affection - bien à travers des poésies ou des formules mathématiques, entre autres-. Une salle de classe où il peut y avoir des espaces pour que l'on puisse reculer dans le temps, dans le temps du savoir et de l'être, où le "infantile" puisse apparaître sans pour autant se sentir jugés, où on puisse aller en arrière et en avant du savoir, en permettant que chacun puisse trouver son ajustement, son moment d'accrocher les différents apprentissages à son pas, à sa subjectivité.

Pour finir je veux reprendre quelques mots de **Daniel Pennac** :

"Nous étions son conteur et nous sommes devenus leur comptable. Chercher les meilleures méthodes pour apprendre à lire arrive à devenir une grande préoccupation, on invente des bureaux, des bostons, la chambre de l'enfant devient une imprimerie. quel dommage! Un moyen plus sûr, et qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, et laissez-lui après vos bureaux, n'importe quelle méthode lui semblera bonne ... Au lieu d'exiger la lecture, le professeur doit partager son bonheur à lire, l'homme qui lit à haute voix nous élève à la hauteur du livre. Il donne réellement à lire ..."

Isabel Cerdán. Psychanalyste

Membre d'Analyse Freudienne. Alicante (Espagne)

Coordinatrice du Séminaire de Pédagogie et de Psychanalyse (Elda)

Membre du Réseau Psychanalytique d'Alicante

Petrer, le 6 mars 2015

BIBLIOGRAPHIE

Freud S. (1914) Sur la psychologie de l'écolier.

Rancière J. Le maître Ignorante

Pennac D. (1996) : Comme un roman.