

PSYCHANALYSE ET PÉDAGOGIE, UNE TENSION FRUCTUEUSE

Exemple de l'apport de la psychanalyse à la compréhension de l'inhibition intellectuelle
Tristan Garcia-Fons

ERES | *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*

2008/2 - n° 72
pages 19 à 24

ISSN 1146-061X

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2008-2-page-19.htm>

Pour citer cet article :

Garcia-Fons Tristan, « Psychanalyse et pédagogie, une tension fructueuse » Exemple de l'apport de la psychanalyse à la compréhension de l'inhibition intellectuelle,
La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 2008/2 n° 72, p. 19-24. DOI : 10.3917/lett.072.0019

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Psychanalyse et pédagogie, une tension fructueuse

Exemple de l'apport de la psychanalyse à la compréhension de l'inhibition intellectuelle ¹

Tristan Garcia-Fons

Dans la Grèce antique, le pédagogue était celui (en général un esclave) qui conduisait l'enfant à l'école. On oublie trop souvent aujourd'hui cette signification de la pédagogie : accompagner l'enfant vers les savoirs et vers la cité. La pédagogie (dont on peut espérer qu'elle ne soit pas trop une servitude) rejoint ici l'éducation et le soin si l'on entend les soins dans leur acception la plus large qui renvoie au souci pour l'autre, à l'attention qu'on lui porte et à son accompagnement. Envisager de la sorte la non-séparation entre pédagogie et soin s'inscrit en faux vis-à-vis du discours dominant actuel qui tend à opposer pédagogique et thérapeutique et à cliver approches cognitive et psychopathologique de même qu'on sépare les prises en charge entre secteurs sanitaire et médico-social. Faut-il y voir un effet de la très vive tension sociale quant à l'apprentissage scolaire ? L'inquiétude se focalise en effet sur l'avenir des enfants et leur réussite scolaire dans un monde préoccupé d'efficacité et de performance, prompt à exclure ou à stigmatiser quelle que soit la volonté affichée du législateur de scolariser tous les handicapés. La tension semble ainsi avoir remplacé l'attention. Une pression angoissante pèse sur les enfants, leurs parents et les enseignants. Il s'agirait pourtant de permettre à l'enfant de se dégager de cette pression, du sentiment de dévalorisation qui pourrait l'envahir et des étiquettes qui l'identifient, pour qu'il puisse faire l'expérience, à son rythme, de sa propre démarche d'apprentissage. Celle-ci ne peut être envisagée qu'à partir du point où en est l'enfant, en tenant compte de ses

Tristan Garcia-Fons, pédopsychiatre, psychanalyste.

1. Cet article est une version remaniée d'une intervention du 25 novembre 2004 dans le cadre d'une session de formation sur la psychopédagogie, organisée par l'Association française des CMPP. La seconde partie sur l'inhibition reprend en grande partie la teneur d'un précédent article : Tristan Garcia-Fons, « L'interdit de savoir au regard du concept psychanalytique d'inhibition », *Confluences* n° 38, sept. 1998.

capacités d'investissement et de son désir d'apprendre. Cela suppose aussi que soient dépassées, en partie au moins, angoisses et inhibitions. Dans cette perspective, la pédagogie devrait prendre en compte l'enfant dans sa globalité : c'est précisément l'objet de ce qui s'est développé sous le terme de psychopédagogie qui recouvre un vaste domaine de pratiques et de recherches. Il faudrait revisiter l'histoire de cette psychopédagogie, revenir aux pionniers tels que Itard, Edouard Seguin ou Bourneville, dont les actions et inventions préfigurent l'enseignement spécialisé autant que la création des premiers CMPP. Mais c'est surtout à l'apport de la psychanalyse et à sa contribution à la compréhension de la démarche pédagogique, aux éclaircissements qu'elle jette sur l'éducation qu'il apparaît utile de faire retour.

Freud et ses disciples² se sont vivement intéressés à la pédagogie et à l'éducation des enfants dès l'origine du mouvement psychanalytique (dès 1908, s'est créé et développé, tout d'abord à Zurich et à Vienne, un mouvement de pédagogie psychanalytique, en étroite relation avec le fondateur de la psychanalyse) : un thème, écrira-t-il en 1933, « est particulièrement important et riche d'espairs pour l'avenir ; c'est peut être la chose la plus importante de tout ce que fait l'analyse. Je veux parler de l'application de la psychanalyse à la pédagogie, à l'éducation de la génération suivante³ », et il appelait par ailleurs de ses vœux « un traitement réunissant influence analytique et mesures éducatives, conduit par des personnes qui ne dédaignent pas de se préoccuper de ce qu'est le milieu infantin et qui s'entendent à se frayer un accès à la vie psychique de l'enfant⁴ ».

L'éducation comme prophylaxie des névroses

Freud crut au début à la mission de l'éducation pour la prévention des névroses, même s'il rangeait l'éducation parmi les trois professions « impossibles » (gouverner, éduquer, soigner). La psychanalyse dénonce alors les abus d'une morale qui va jusqu'à interdire la pensée. L'éducation a pour but la transformation de la sexualité infantile : soumettre la pulsion sexuelle à des fins socialement conformes. L'éducateur doit alors veiller à ne pas laisser libre cours à une répression excessive qui risque de mener à la voie névrotique ou perverse ; ou encore de provoquer le refoulement et une extinction de la curiosité intellectuelle. C'est ici que Freud indique les trois voies possibles offertes à la pulsion de savoir : inhibition de la pensée, érotisation et sublimation⁵. Freud avouera néanmoins plus tard⁶ avoir surestimé l'effet préventif de l'allègement répressif et des explications sexuelles données aux enfants (en dépit de tous les cours d'éducation sexuelle, les enfants tiennent à leurs propres théories et fantasmes). La psychanalyse se présente alors comme une seconde ou une post-éducation. Une éducation pensée

2. On pense à Anna Freud, bien sûr, mais on sait moins que Ferenczi consacre en 1908 un article à cette question : « Psychanalyse et pédagogie », chapitre IV de *Psychanalyse I, Œuvres complètes 1908-1912*, Payot, 11994.

3. « Éclaircissements, applications, orientations », XXXIV^e leçon de *Nouvelle suite des leçons d'introduction à la psychanalyse, Œuvres complètes*, tome XIX, Paris, PUF, p. 231.

4. *La question de l'analyse profane (1926)*, *Œuvres complètes*, tome XVIII, Paris, PUF, 1994, p. 77.

5. *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, Paris, Gallimard.

6. « L'analyse avec fin et l'analyse sans fin », dans *Résultats, idées, problèmes*, tome II, Paris, PUF.

comme un traitement analytique de la « névrose infantile », cette phase normale du développement, contemporaine de la crise œdipienne. S'y rajoute une orientation éthique éclairée : libéralisme et respect de l'enfant, respect de la vérité, et plus encore remise en question des illusions au profit d'une éducation à la réalité⁷, non seulement extérieure et sociale mais réalité psychique, c'est-à-dire réalité du désir. L'éducation doit donc, dans cette perspective, se limiter à encourager les processus par lesquels les énergies pulsionnelles empruntent des voies saines. Elle se résume à éviter le pire. L'éducateur, de même que le psychanalyste, ne doit pas abuser de son pouvoir de suggestion et doit s'abstenir de désirer à la place de l'enfant.

Le virage freudien : il n'y a pas d'éducation psychanalytique

À partir de 1911, Freud assigne comme tâche à l'éducation la domination du principe de plaisir par le principe de réalité : que l'enfant supporte une certaine dose de déplaisir – le renoncement aux satisfactions pulsionnelles immédiates – en vue d'un autre plaisir (l'amour comme récompense). Une nouvelle dimension est ici abordée : l'essentiel du processus éducatif échappe à la maîtrise des éducateurs dans la mesure même où ils sont régis par des motivations inconscientes et se conforment aux prescriptions de leur propre Surmoi. D'où le vœu de Freud que les éducateurs reçoivent une formation psychanalytique⁸. À partir de l'étude du narcissisme⁹, Freud introduit la dimension de l'Idéal du Moi. Les éducateurs, investis de la relation affective primitivement adressée au père, bénéficieront de l'influence de ce dernier sur l'enfant et pourront ainsi contribuer à la formation de son Idéal du Moi. Les professeurs héritent des résidus de la situation œdipienne. L'essentiel du processus éducatif se joue dans la relation aux parents et le rôle ultérieur des éducateurs s'en trouve limité. La connaissance que la psychanalyse apporte aux éducateurs peut seulement leur permettre de mesurer les limites de leur pouvoir... et de comprendre et excuser les réactions qu'ils rencontrent. Freud met en garde les éducateurs autant que les analystes contre l'orgueil et l'idéal qu'ils voudraient inculquer ou incarner ; car l'enfant ne devient adulte que lorsqu'il s'est détaché de tous les substituts de pères et que nul ne peut plus venir occuper pour lui la place de l'Idéal. Freud, en résumé, souhaite que l'éducation renonce à s'appuyer sur l'illusion et fasse place à la réalité (la nécessité, la vérité), qu'elle cesse d'accorder la primauté au narcissisme et à l'idéalisation jusqu'alors utilisées et renforcées comme principal soutien d'une éducation qui vise à supprimer les pulsions sexuelles jugées gênantes.

Avec l'*Au-delà du principe de plaisir*¹⁰, Freud introduit le concept de pulsion de mort. La pulsion de mort ôte tout espoir en une harmonie possible entre l'homme et le monde, entre l'homme et lui-même, entre son bien et son désir. L'éducateur ne peut être qu'un ennemi des désirs par essence aberrants par rapport au « bien ». Il ne demeure pour Freud que le pouvoir de la raison pour une éducation à la réalité cruelle, sans illusions ni consolation ; une éducation à l'acceptation

7. S. Freud, *L'avenir d'une illusion*, Paris, PUF.

8. Préface à *Jeunesse à l'abandon* de A. Airchorn, en 1925, *op. cit.*

9. « Pour introduire le narcissisme » (1914), dans *La vie sexuelle*, Paris, PUF.

10. « Au-delà du principe de plaisir » (1920), dans *Essais de psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

dont le but se réduit à rendre la vie supportable : « Troquer la misère névrotique pour un malheur banal » et laisser la voie ouverte à la reconnaissance des désirs, tel pourrait être le programme d'une éducation d'orientation analytique. Il s'agit de reconnaître cette réalité des désirs sexuels mais aussi des désirs agressifs ou de mort, du réel de discordance que constituent nos désirs. En 1932, dans *Les nouvelles conférences*¹¹, Freud indique que l'éducation « doit donc trouver sa voie entre le Scylla du laisser faire et le Charybde de l'interdiction ». La psychanalyse ne propose plus de pédagogie nouvelle. L'éducation n'est plus qu'une affaire de tact, un juste milieu à trouver au cas par cas entre liberté et contrainte ; il n'y a plus d'éducation psychanalytique. Seulement une ouverture possible : l'éducateur et l'éduqué peuvent bénéficier d'une cure analytique. Éducateur autant qu'analyste usent de la suggestion et du transfert. Mais l'analyste a pour objectif l'analyse et la dissolution du transfert et donc de délivrer le patient de sa dépendance infantile à l'égard de l'Idéal du Moi. Si le propre de l'éducation consiste à la formation et au renforcement de cet Idéal et si l'éducateur s'appuie sur le narcissisme de l'éduqué, elle est alors du côté de l'imaginaire, de l'illusion. La psychanalyse, quant à elle, réalise une « éducation à l'envers ». Une pédagogie, inspirée par la psychanalyse, s'efforcera, tout en poursuivant son objectif traditionnel, de limiter les refoulements. Melanie Klein, comme Freud, préconise à l'égard de l'enfant, sincérité, franchise et diminution de l'autoritarisme, la réponse à ses questions concernant la sexualité et l'évitement d'un dressage pulsionnel trop rigoureux. Laisser ouverte la question de l'enfant, celle de son désir, pour qu'il puisse se déprendre de la soumission à la demande de l'Autre qui l'aliène : cela supposerait que l'éducateur ne soit animé d'aucun désir à l'endroit de l'enfant, ce qui est paradoxal. Au mieux peut-il renoncer à toute ambition de maîtrise... Concluons ce chapitre avec Catherine Millot¹² : tout ce que le pédagogue peut apprendre de et par l'analyse, c'est à savoir limiter son action, savoir qui ne relève d'aucune science mais d'un art...

Approche psychanalytique de l'inhibition intellectuelle

Une majorité d'enfants en difficulté ou en échec scolaire, tels qu'on peut par exemple en rencontrer en CMPP, s'avèrent être inhibés. Cette dimension d'inhibition n'est pas toujours reconnue, tant les adultes sont aujourd'hui davantage mobilisés par ce qu'on appelle les « troubles du comportement » ou les diverses catégories de « dys- » chers au discours néo-positiviste.

Freud distingue deux types d'inhibition :

- une inhibition « pure », c'est-à-dire une inhibition-mécanisme (de défense) ou inhibition-évitement qui se situe en deçà de l'angoisse et du symptôme ;
- et une inhibition symptomatique, liée ou secondaire au symptôme.

La première (l'inhibition-mécanisme) permet d'éviter l'angoisse. Elle permet également de prendre pied dans la réalité et est à la base de l'inhibition normale qui nous permet de vivre en société. Freud, dans *l'Esquisse pour une psychologie*

11. « Éclaircissements, applications, orientations », 6^e conférence des *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, Paris, Gallimard.

12. C. Millot, *Freud antipédagogue*, Paris, Champs/Flammarion, 1997.

*scientifique*¹³ indique que cette inhibition, qui dépend du Moi (en tant que réseau d'inhibitions), fonctionne par dérivation d'énergie au moyen d'un investissement latéral : la fonction inhibée est en quelque sorte détournée sur une voie de garage. C'est intéressant parce que cela signifie que ce qui est inhibé n'est pas supprimé mais plutôt mis en réserve, ce qui a conduit Lacan à parler, assez joliment, de l'inhibition comme « mise au musée¹⁴ ».

Quant au second type d'inhibition (symptomatique) elle est une conséquence du symptôme, qu'il soit obsessionnel (inhibition de la pensée secondaire au doute ou aux mécanismes d'isolation, par exemple), hystérique (inhibition motrice liée à une paralysie hystérique, par exemple) ou phobique. Dans le célèbre cas du petit Hans, l'angoisse est le signal de la menace de castration (être mordu par le cheval, objet phobogène), le symptôme phobique correspond au mécanisme qui substitue le cheval à la figure du père, et l'inhibition apparaît comme le résultat de l'angoisse et une conséquence du symptôme : la limitation des sorties dans la rue pour éviter de rencontrer le cheval d'angoisse.

L'avantage avec l'inhibition symptomatique, c'est qu'elle cède dès lors que le symptôme est levé. Il n'en est pas de même avec l'inhibition-mécanisme qui est beaucoup plus difficilement accessible aux tentatives thérapeutiques. La déficience intellectuelle de ceux que l'on juge débiles et qui ne sont pour la plupart que des pseudo-débiles (bon nombre des enfants dits « déficients » admis en établissements spécialisés) relève très fréquemment de cette inhibition « pure » et renvoie à la place d'objet qu'ils ont pris pour leurs parents, leur mère en particulier (le sujet demeure comme une part du corps de sa mère). Tout se passe comme si toute leur subjectivité désirante était frappée d'une inhibition massive et que toute avancée dans les apprentissages et donc vers l'autonomie, exposait à une séparation impensable et angoissante (si je la quitte, je la tue). Il faudra alors déployer beaucoup d'imagination et d'engagement, faire preuve d'invention et de patience : user de médiations variées et ne pas hésiter à emprunter des voies détournées pour mobiliser les potentialités inhibées.

Les enfants inhibés que nous rencontrons le plus souvent en consultation, ne présentent pas ce type d'inhibition intellectuelle et leurs entraves dans l'accès aux savoirs sont liées le plus souvent à leur névrose infantile banale, c'est-à-dire à leur problématique œdipienne. On sait que l'enfant, dès trois ans environ, traverse une période de forte excitation sexuelle et développe une intense curiosité quant à la sexualité et, en particulier, la question des origines : « D'où viennent les bébés ? » Cette curiosité sexuelle est à la base du désir de savoir et le premier stimulant, le motif essentiel de l'éveil de l'intelligence, nous dit Freud. Ainsi, activité sexuelle et aspiration à la connaissance apparaissent étroitement nouées et, à l'issue de cette période d'investigation sexuelle infantile, correspondant à l'entrée dans la phase de latence, trois possibilités sont ouvertes au désir d'apprendre :

- partager le sort de la sexualité refoulée avec l'inhibition intellectuelle comme résultat ;
- ou bien le refoulé fait retour sous forme de pensée obsédante et d'érotisation de la pensée comme on l'observe dans la névrose obsessionnelle ;

13. « Esquisse d'une psychologie scientifique », dans *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF.

14. J. Lacan, *L'angoisse*, Séminaire, Livre X, Paris, Le Seuil (chap. 1 et 23).

– ou enfin, la curiosité sexuelle se soustrait au refoulement et à l'inhibition par sublimation.

Nous avons bien ici un parallélisme entre les voies du désir sexuel et le chemin vers le savoir, et l'inhibition les affectent de façon concomitante. Freud le confirme lorsqu'il fait de l'inhibition une mesure pour se protéger des conflits avec le *ça*. Il prend l'exemple de l'écriture : « Lorsque l'écriture, qui consiste à faire couler d'une plume un liquide sur une feuille de papier blanc, a pris la signification du coït, elle est abandonnée parce qu'elle reviendrait à exécuter l'acte sexuel interdit ¹⁵. » Cette inhibition protectrice vaut également face au *Surmoi* (elle est alors au service de l'autopunition) et face aux exigences de l'*Idéal du Moi*. Enfin, certaines inhibitions sont liées à la dépression ou au deuil qui impose un travail psychique qui accapare toute l'énergie psychique disponible. Ainsi, un enfant bloqué dans ses apprentissages, s'il n'est pas déprimé (le fléchissement scolaire est un symptôme dépressif souvent mal reconnu), est aux prises avec l'inhibition psychique :

- soit parce que les performances scolaires satisferaient trop le parent qui les attend, c'est-à-dire que le savoir est en place d'enjeu de séduction incestueuse ;
- soit parce que la réussite scolaire attiserait la rivalité œdipienne, en amenant le fils, par exemple, à dépasser son père dans les études, ce qui équivaut à le tuer symboliquement et expose à l'angoisse de représailles sous la forme de la menace fantasmatique de castration ;
- soit enfin, qu'il préfère se contenter de peu plutôt que de décevoir une attente idéale ou bien qu'il s'interdit ou se limite dans l'acquisition de savoirs qui battent en brèche les idéaux familiaux. En effet, une scolarité brillante peut être assimilée à un désaveu de la culture d'origine pour le fils d'immigré ou pour l'élève d'extraction modeste, par exemple. Le succès représente alors un déchirement vis-à-vis des modèles et des codes culturels familiaux. Dans l'apprentissage, il s'agit toujours au fond de quitter : quitter un terrain connu pour un espace encore inconnu de connaissances nouvelles, quitter ses parents, quitter sa culture d'origine, etc. Apprendre confronte toujours à de la castration et constitue toujours une épreuve.

Reste que certains enfants qui semblent avoir dépassé leur problématique œdipienne et dont le désir d'apprendre apparaît intact, échouent de façon inquiétante comme si l'accès à la connaissance les menaçait réellement. L'inhibition correspond ici à un interdit de savoir renvoyant à un élément qui doit rester ignoré : quelque chose qui représente un danger perçu comme réel (histoires obscures de famille concernant souvent la filiation, maltraitance ou abus, vœu de mort sur un membre de la famille, maladie d'un proche, etc.) ne doit pas être su, ni représenté, et cette *omerta* contamine toute possibilité de savoir. Le poids des non-dits et de l'interdit de savoir (qu'il soit énoncé explicitement ou non) envahit l'ensemble du champ de la connaissance.

On comprend, pour conclure, que tout processus d'apprentissage, et donc toute pédagogie, implique le passage par une succession d'épreuves, de renoncements et de dépassements qui pourront s'avérer initiatiques.

15. S. Freud, *Inhibition, symptôme, angoisse*, Paris, PUF.