

Madeleine Natanson

L'imaginaire dans l'éducation entre l'orage et l'outrage

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.



Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le CLEO, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Madeleine Natanson, « L'imaginaire dans l'éducation », *Le Portique* [En ligne], 3-2006 | Soins et éducation (I), Problèmes d'éducation fondamentale, mis en ligne le 08 janvier 2007. URL : <http://leportique.revues.org/index880.html>

DOI : en cours d'attribution

Éditeur : Association Le Jardin

<http://leportique.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://leportique.revues.org/index880.html>

Document généré automatiquement le 16 juillet 2009. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Tous droits réservés

Madeleine Natanson

L'imaginaire dans l'éducation

entre l'orage et l'outrage

- 1 Elle s'appelait Natacha et ma tentation était grande d'écrire son nom. N' tant les liens d'attachement lui semblaient difficiles. Son histoire était douloureuse : enfant maltraitée puis abandonnée, elle avait été adoptée par un couple qu'elle avait beaucoup déçu. Quand je la rencontre, elle a quinze ans. Elle a été renvoyée de plusieurs collèges pour violence physique et verbale. C'est une belle adolescente dont les cheveux crépus disent les origines. Elle a l'air buté, rebelle, elle refuse de parler m'ayant d'abord déclaré n'avoir confiance en aucun adulte. (A bon entendeur salut!) Elle commence par essayer de m'agresser physiquement. La séance est interrompue mais elle revient chaque semaine bien à l'heure pour me retrouver non détruite par sa violence. Après plusieurs semaines, Natacha passe aux mots mais c'est alors tout un folklore d'obscénités, de violence verbale, d'injures, difficilement supportable. Cependant derrière les grossièretés percent des questions adolescentes sur l'identité sexuelle, la féminité, l'avenir. Je dis alors l'homme, la femme, l'acte d'amour avec mes mots, essayant d'ouvrir une fenêtre sur l'imaginaire. Natacha me confie alors son rêve: devenir chanteuse, elle s'identifie aux vedettes du show business. L'espace transitionnel aplati, quasi inexistant, n'offrant pas d'alternative au passage à l'acte pulsionnel commence à se déployer tout doucement. Puis Natacha arrive un jour avec une demande bien formulée: "*Voulez-vous me chanter quelque chose?*" Demande surprenante, certainement porteuse de sens. Qu'en faire? L'interpréter? Y répondre? Ma capacité de rêverie pour reprendre une expression de Winnicott, est mise à la question. Je songe à la toute petite enfance de cette jeune fille... Lui a-t-on jamais chanté une berceuse? Je lui chante donc: *Fais dodo mon petit Pierrot, j't'apprendrai à filer la laine, j't'apprendrai à jouer du pipo!* Dans l'après coup, je réaliserai que cette simple berceuse contient de propositions d'apprentissages, de loisirs, de sexualité épanouie aussi, d'entrée dans un univers culturel porté par la sécurité de la tendresse maternelle. Natacha me regarde avec un visage de petit enfant, elle me sourit, puis elle demande: "Je peux chanter moi aussi?" A plusieurs reprises, elle dit: "J'y vais non, je n'ose pas, je suis timide vous savez!" Cela paraît un comble quand on pense qu'elle m'a abreuvée d'injures pendant des heures! Mais le terrain sur lequel elle s'aventure, elle ne le connaît pas. Elle chante finalement des chansons à la mode dans lesquelles cependant on peut entendre son besoin d'amour. Je pointe: *Il n'y a pas que les grands qui rêvent, il n'y a pas que les grands qui ont des sentiments*, ou encore: *il joue avec mon cœur, triche avec ma vie*. Le moment est venu de lui proposer des objets culturels dans cet espace de rencontre de nos deux territoires qui commence à s'esquisser. Je sors un xylophone, un livre de chansons et notre relation se poursuit avec le chant. Ce chant tisse un lien, délimite une expérience culturelle commune une interpénétration des territoires de nos deux expériences si différentes l'une de l'autre, pour que Natacha peut-être un jour puisse partir sans tout casser, pour qu'elle ose s'approprier des objets culturels qui humanisent et qui l'aideront à réparer la blessure narcissique de ses premières expériences de vie...
- 2 Il n'est peut-être finalement pas très facile de s'interroger sereinement sur la violence sur ses fondements dans la vie psychique, tant les faits divers amplifiés par les médias, inspirés parfois par le virtuel, nous jettent dans la confusion : violence, agressivité, haine et sadisme se mêlent dans des actes dont sont tour à tour victimes ou auteurs des enfants, des adolescents, des adultes.
- 3 Adultes abusifs et meurtriers, enfants meurtris et détruits, mais aussi enfants ou adolescents meurtriers, parricides... Des événements récents ont mis le doigt sur les fonds troubles de nos personnalités et de la société elle-même.

- 4 En s'interrogeant sur la place de la culture et sur l'acte éducatif, faut-il se demander : *La leçon* de Ionesco serait-elle le symbole de la violence contenue dans tout acte, éducatif tout effort vers la culture? L'enseigné aurait-il dû tuer pour ne pas être tué?...

Force, contrainte, outrage ?

- 5 En considérant l'étymologie rappelons que violence, du latin violentia, qui vient de vis, la force, mais aussi de vita, la vie, est un terme utilisé pour désigner la force brutale, l'impétuosité des éléments naturels: le vent, l'orage. Il s'agit avant tout d'un dynamisme naturel, d'un élan vital, et la manifestation de cette force est, selon Jean Bergeret "sans aucune connotation agressive ou sadique"(1994,p.78).
- 6 Le terme agressivité, du latin ad-gredior, exprime le fait de s'avancer vers, de s'approcher, d'attaquer. On voit ici que la présence de l'autre dont on peut s'approcher avec des intentions plus ou moins positives entre dans le champ de la définition. Ce n'est qu'en 1804, fait remarquer Jean Bergeret, que le code civil définit le sens juridique de "violence" au sens de transgression de la loi et le rapproche alors de l'agressivité: la violence c'est ce qui fait du mal à un autre.
- 7 En hébreu, il y a deux mots pour désigner la violence : l'impétuosité (takimout) et la contrainte (halimout). Le mot grec pour violence, c'est le nom féminin bia, très proche du masculin bios qui désigne la vie. Les verbes correspondants sont biô qui signifie vivre et biazô qui signifie violenter, contraindre, obtenir par la force. Le premier sens de bia, c'est donc la force vitale ou la force d'Héraclès, la force du vent, puis l'outrage et la contrainte.
- 8 L'agression en grec, c'est épicheirésis qui signifie mettre la main sur, ou encore entreprise, attaque, argumentation. En grec comme en latin, on voit comment la puissance de la vie est une force qui peut devenir contrainte. L'éclairage apporté par ces différentes étymologies guidera ma réflexion pour interroger la relation adulte-enfant dans l'acte d'éducation.
- 9 De son lieu, le psychanalyste, habitué à l'écoute des expressions de la souffrance et de la violence pulsionnelle, et à la rencontre dans les actions de prévention avec des enseignants et des travailleurs sociaux, peut donner un éclairage qui naturellement n'aura pas la prétention de couvrir le vaste champ de la violence. On ne peut se passer d'une analyse socio-économique et socio-politique.
- 10 En famille, à l'école, en institution, a-t-on fait du mal à l'enfant que nous portons en nous? Débarrassé de l'auréole de l'innocence enfantine, l'enfant est-il porté vers la violence? une violence vitale, sans mots, sans rattachement à la communication, sans négociation possible? La violence est-elle appel? est-elle mépris de l'autre? est-elle inhérente à toute institution?
- 11 C'est donc l'expérience intériorisée de la violence que je souhaiterais évoquer ici, en interrogeant tout d'abord les mythes.

Une très vieille histoire: la violence fondamentale

- 12 *La violence fondamentale*, tel est le titre d'un des livres de Jean Bergeret (1984). Il y évoque un "premier temps, non encore génital mais purement violent et narcissique qui inaugurerait le fonctionnement imaginaire de l'enfant" (1994,p.37). Ce temps l'opposerait à l'adulte capable de le détruire ou de l'exclure pour une question de survie, question qui précède pour le petit d'homme la rivalité triangulaire et génitale de la période oedipienne. Ce fonctionnement doit être distingué de l'agressivité et de la pulsion de mort et serait plus proche des pulsions du moi pour sa conservation. " La violence fondamentale, présente chez tout humain, constitue un instinct de vie ou plutôt de survie, c'est à dire une attitude mentale purement défensive à l'égard de l'autre, sans aucune connotation haineuse ou sadique, mais aussi sans qu'une coloration nettement libidinale puisse déjà organiser la relation" (1994,p.60).
- 13 Il nous faut donc avec J.Bergeret revenir au mythe d'Oedipe tel que Sophocle nous le présente dans toute sa complexité :
- 14 L'histoire de la violence dans la famille d'Oedipe ne commence pas, on le sait, avec le couple de ses parents. Parmi ses ancêtres, citons seulement Agavé, mère de Penthée qui prend son

filis pour un lion et le tue. Actéon, lui, sera dévoré par ses propres chiens pour s'être approché de la source préférée d'Artémis et avoir surpris la nudité de la déesse. Laïos avant d'épouser Jocaste a séduit le jeune Chrysispe qui s'est suicidé. C'est semble-t-il à cause de cette violence pédophile vis à vis d'un adolescent qu'Apollon interdit la procréation à Laïos. A partir du moment où il est conduit, sous l'effet de la boisson dit-on, à passer outre, il prend lui-même le risque de la lutte violente avec un fils dont l'oracle a prédit qu'il le tuerait.

15 L'oracle d'Apollon place le couple de Laïos et Jocaste dans la situation que peut susciter tout désir d'enfant, au sens large du terme, car c'est aussi du désir d'enfant que porte en lui non seulement tout parent mais tout éducateur ou tout enseignant qu'il peut s'agir ici. Cet oracle se présente comme une injonction paradoxale : Pour prolonger ta vie, réponds à ton désir d'enfant, pour ta survie, méfie-toi de cet enfant qui est signe de ta condition mortelle." Le destin de tous les parents du monde implique le sentiment qu'il faut se débarrasser préventivement de leurs enfants, si eux parents, veulent survivre" (1994, p. 62). Le petit d'homme naît donc sous la menace, et le corollaire du destin des parents implique pour les enfants " le sentiment qu'il faut se débarrasser préventivement de leurs parents, si eux les enfants veulent survivre" (1994, p.62), s'ils ne veulent pas succomber sous les coups de Chronos dévorant ses enfants pour échapper au temps qui passe...

16 Pour ce qui est d'Oedipe, on connaît la suite: Jocaste elle même fait exécuter la tentative d'infanticide.

Un homme inachevé

17 La violence d'Oedipe n'est en somme qu'une réponse à cette violence archaïque. Pour mieux la comprendre, il faut se rappeler les angoisses persécutives qu'éprouve le nourrisson cours de la première année de sa vie.

18 Toute une série de caractères chez le petit d'homme en font à sa naissance un "homme inachevé" (c'est le titre d'un livre de la biologiste Odette Thibault, 1972): absence de pelage, de pigmentation de la peau, structures de la main et du pied, sont les restes des états foetaux devenus permanents. Nous retrouvons ici le concept de néoténie présenté par Bolk dès 1926*¹. Le chaton encore aveugle se dirige seul cependant vers la mamelle nourrissante. Le petit d'homme ne peut se porter seul vers le sein maternel mais regarde, yeux grands ouverts la mère qui le nourrit. Bolk note le décalage entre le développement sexuel et le retardement du développement moteur chez le très jeune enfant. Il fait ressortir la lenteur tout à fait singulière du développement de l'individu humain par comparaison avec les autres espèces, la longueur exceptionnelle de notre enfance et le long temps d'éducation et de relation qui en découle, ce temps de l'affrontement avec l'adulte éducateur.

Un petit tout nu

19 Le "jeu" de la violence chez le petit d'homme s'inscrit donc dans cet "avant de la loi", dans ce temps où, devant être porté, le petit d'homme est en danger d'être lâché, devant être nourri est en danger de mourir de faim, devant être couvert est en danger de mourir de froid, etc. C'est d'abord un autre qui détecte et interprète ses besoins, qui décide pour lui du bien et du mal. "S'il lui arrive de perdre l'amour de la personne dont il dépend, il perd du même coup sa protection contre toutes sortes de dangers" écrit Freud (1971 p.81).

20 La relation aux premiers objets d'amour est donc pleine de cette dépendance et de son ambiguïté. C'est avec cette ambiguïté que se construit cependant la "sécurité de base". L'intériorisation des "bons objets" permettra à l'enfant d'affronter l'autre par la négociation et non par la violence, par le langage et non par l'acte, par la culture et non par la destruction, par l'amour et non par la haine.

21 L'éducation et la relation à l'adulte vont donc reposer sur ces deux assises contradictoires: la violence fondamentale liée à la survie, et la sécurité de base liée à la vie avec les autres. La sécurité de base sans cesse menacée met en évidence le rôle de l'environnement et les

ressources qu'il propose au potentiel de départ du nourrisson. Déjà nous voyons s'esquisser le passage de la violence dans sa dimension naturelle à une dimension culturelle plus érotisée et dont l'agressivité peut faire partie. A propos du premier meurtre raconté dans la Bible, celui d'Abel, Luc Estang dans "Le jour de Caïn " fait dire à Adam: " C'est nous qui avons transmis le germe de mort dans le corps d'Abel". L'homme sans doute se découvre un peu plus mortel quand il donne la vie. Eve se révolte alors: "Vanité alors que de transmettre la vie"(1967, p.55), exprimant ainsi sous une autre forme le paradoxe évoqué plus haut. Oedipe s'aveugle et échappe à la mort. Abraham aurait sacrifié Isaac sans l'intervention d'une instance éducative supérieure qui permet à Abraham d'accepter sa propre mort et de vivre la séparation d'avec un fils promis à un grand destin. Mais les paroles qui sont dites dans le texte biblique: "N'étends pas la main contre l'enfant, ne lui fais aucun mal", montrent que avec ou sans ordre plus ou moins bien interprété, faire du mal à l'enfant n'était pas exclu.

22 Il faut noter qu'à Oedipe aucun interdit n'avait été prononcé, aucune loi signifiée. Tout est dans l'acte: Pour échapper au destin funeste promis aux héros du mythe, Laïos expose l'enfant. Quand celui-ci apprend l'oracle, il quitte ses parents adoptifs, fuit Corinthe croyant fuir son destin et le destin rattrape et le père et le fils à un carrefour, ce symbole de l'adolescence.

23 Plus près de nous mais dans la même perspective, *Le livre de la jungle* nous propose une réflexion sur l'éducation en y intégrant cette dimension de la violence fondamentale. Si comme l'écrit Kipling, " la loi de la jungle n'ordonne rien sans raison", on peut penser que son livre n'a pas été écrit sans raison. Il nous présente une jungle empreinte d'anthropomorphisme où les animaux figurent un monde instinctuel violent que la loi viendra réguler. Kipling, arraché à sa jungle natale dès six ans pour être scolarisé dans un de ces collèges anglais célèbres pour leur rigueur, a subi lui-même la violence en éducation. Aussi le livre nous confronte-t-il d'emblée au système protection violence auquel chaque être humain est confronté dès sa naissance.

24 Le livre s'ouvre par la description de l'atmosphère sécurisante de la grotte familiale, là où s'édifie la sécurité de base. Devant la porte "s'appuyant sur une branche basse se tenait un petit tout nu qui pouvait à peine marcher". Dans la dialectique binaire nous avons ici une illustration de la violence fondamentale: "Il n'a pas un poil et je pourrais le tuer en le touchant du pied" dit le Loup qui pourtant lui servira de père.

25 La dialectique violence des forts vis à vis des faibles et protection à offrir à ces mêmes faibles par les forts est exprimée par Mère Louve: " Il est venu tout seul mourant de faim"...puis " couche-toi là petite grenouille", et Mowgli va se blottir dans la chaleur de la fourrure maternelle, défendu contre les dangers de la force brutale, contre "les chasseurs de petits tout nus", dans ce qui, selon Freud, représente "cette première demeure dont la nostalgie persiste probablement toujours, où on était en sécurité et où on se sentait si bien"(1971,p.39).Mais cette protection, nous le savons reste dans l'ambivalence:"le petit d'homme est à nous pour le tuer s'il nous plaît". Mowgli comme tout petit d'homme est toujours sous la menace de la violence possible de la part de ceux là même qui, tout puissants, se proposent de le protéger.

Dire la loi

26 Mowgli, suffisamment choyé par un environnement "suffisamment bon", pour reprendre une expression de Winnicott, s'installe donc dans un avant de la loi , dans une attitude de toute puissance où la violence participe de l'élan vital. Il s'aperçoit qu'il peut forcer un loup à baisser les yeux et s'en amuse. Mais l'enfant reste dans le registre des processus primaires. L'évolution vers des "dérivés libidinalisés de la violence, agressivité, haine, sadisme" (1994, p.80) peut advenir si la loi n'est pas dite, si les limites ne sont pas posées.

27 La loi doit être signifiée au petit d'homme par des adultes eux-mêmes soumis à cette loi. Quelles sont les conditions pour accéder à cette loi? Il faut rencontrer d'autres regards que celui qui défie ou celui de la mère reflétant la tendresse. La première étape pour accéder à la loi est d'être soi-même reconnu, comme un être à part entière qu'on respecte. Il faut pour cela être "bien vu" et Père Loup amène Mowgli au rocher du Conseil. "Vous connaissez la loi,

regardez, regardez bien ô loups". C'est d'abord le regard de l'autre qui admet, définit, donne identité. Rituel, geste coutumier, le regard de l'autre assure de la continuité de l'être. Le regard est nécessaire pour pouvoir être nommé, trouver sa place face à l'autre, à son côté. Durant sa thérapie, une petite fille à l'école primaire me racontait avec angoisse: " la maîtresse a dit qu'elle voulait plus nous voir"! Si le regard de l'autre ne soutient pas le mien, le sujet se dissout dans l'étrangeté. "Je ne veux plus te voir" répète pour le couple désuni le rejet primordial. Nous voilà encore une fois ramenés à la violence fondamentale. Dans certaines tribus lors de la naissance d'un enfant, si le père se détourne et ne le regarde pas, cela signifie que l'enfant ne doit pas être laissé en vie.

28 "J'ai toujours peur de n'être pas bien vue", disait une patiente déjà âgée qui a l'impression qu'on détournait d'elle le regard pour le porter sur une soeur plus "douée" apparemment qu'elle. Etre bien vu , miroir des yeux de l'autre et rappel de ce premier miroir, celui des yeux maternels dans lesquels l'enfant les voit en train de le voir dans une reconnaissance mutuelle. De ces regards croisés dépendra l'image et l'estime de soi, la place dans la famille, dans la classe, dans l'environnement.

Etre reconnu

29 Comme Mowgli l'enfant, l'adolescent demande à être bien vu reconnu pour échapper à la violence. "1870 élèves dans ce lycée, c'est bien là le problème, c'est trop, c'est trop!" me disait A., élève de première dans un lycée de banlieue. Certains racontent aussi comment ils souffrent parfois de détails qui pourraient paraître anodins, comme celui d'avoir à se présenter en remplissant une fiche et sans avoir à faire entendre leur parole, sans être vu. Détail signifiant sans doute. Comment être reconnu comme sujet si on n'a pas l'occasion de dire "je"?

30 L'apprentissage de la parole fait partie de l'aide à apporter pour que se fasse la transformation de la violence vitale en force de vie pour aborder l'inconnu et non pas en passage à l'acte pour détruire ce qu'on ne connaît pas. "L'intention éthique", pour reprendre une expression de Paul Ricoeur ("Avant la loi, l'éthique", in Encyclopédia universalis), en tant qu'elle précède la règle, s'édifie sur cette articulation du je, tu, il. On peut évoquer ici la part de l'apprentissage de la conjugaison comme soutien à cette édification. A condition toutefois que la violence de l'éducation ne s'exerce pas contre le sujet. Si à peine l'enfant sait-il écrire on lui donne des "lignes" à faire en punition, si à peine sait-il conjuguer on lui donne des conjugaisons comme sanction, le plaisir d'apprendre se retourne contre lui et ôte l'envie, le désir de connaître davantage, de rencontrer l'autre, l'inconnu.

31 S'il n'est pas en notre pouvoir de changer l'histoire d'un sujet et ses conditions de vie, du moins serait-il possible de lui faire vivre dans l'espace éducatif un certain nombre d'expériences positives où le "je" pourrait être reconnu.

32 Ainsi Mowgli sera soumis au regard du Conseil (de famille? de classe? de discipline? ou du conseil de la pédagogie institutionnelle où chacun peut prendre la parole?).

33 Défendu par de bons avocats, "bien vu", Mowgli pourra donc rester dans la jungle à condition d'y être éduqué " comme il sied à un membre du peuple libre", à un citoyen pourrions nous dire. C'est le temps de la castration, maintenant un autre couple éducatif prend en charge l'enfant: Baloo, l'ours et Bagheera la panthère. Ils ont deux styles bien différents mais le transfert fonctionne pour leur élève qui reçoit gratifications et frustrations de façon équilibrée. Il n'y a pas d'éducation sans contrainte. Kant posait ainsi le problème: "Comment unir la soumission à la contrainte de la loi avec la faculté de se servir de sa liberté? car la contrainte est nécessaire. Mais comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte? Je dois habituer mon élève à tolérer une contrainte pesant sur sa liberté, et en même temps je dois le conduire lui-même à faire un bon usage de sa liberté. Sans cela tout n'est que pur mécanisme et l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté"(1966, p.87-88). L'expérience dans certaines banlieues nous le montre chaque jour. L'essentiel de la loi à laquelle va être soumis Mowgli peut avoir un sens pour nous aujourd'hui :

- 34 Baloo apprend à Mowgli à distinguer une branche pourrie d'une branche saine, c'est à dire à exercer son sens critique et sa liberté au delà des apparences, au delà de la publicité et des images trompeuses, celles-là mêmes qui tuent l'imaginaire. Il doit aussi s'excuser poliment quand il risque de déranger, "on doit lui montrer qu'il ne saurait parvenir à ses fins si ce n'est en laissant les autres atteindre les leurs" écrit encore Kant (1966, p.88). Quand il s'aventure hors de son territoire, le cri de chasse permet de satisfaire ses besoins élémentaires selon les règles. " Donnez-moi la liberté de chasser ici. - Chasse donc pour ta faim et non pour ton plaisir". La reconnaissance de la satisfaction des besoins élémentaires étant ainsi reconnue, l'interdit de la destruction peut être posé, le respect du territoire de chacun aussi . C'est la négociation de la place de chacun qui fait sortir de la logique binaire du lui ou moi qui est à la base de la violence fondamentale.
- 35 Ensuite les maîtres mots viennent régler la communication. Ils indiquent et respectent le semblable et le différent: "Nous sommes tous du même sang toi et moi", phrase clé, toujours la même mais qui doit être prononcée avec des accents différents pour être comprise de tous. La dialectique de l'identité et de l'altérité est une condition nécessaire pour qu'on puisse dépasser la violence et construire la communication. "Toute tentative véritable de communication inter-culturelle, écrit J.R.Ladmiral, peut apparaître comme une démarche paradoxale et suppose que celui qui s'y engage reconnaisse à la fois l'étranger comme semblable et différent" (1989, p.39).

Etranger à moi-même

- 36 Freud a écrit en 1919, un article dont le titre est traduit habituellement *L'inquiétante étrangeté*. Le terme allemand est *Das Unheimlich*. *Heim* c'est le foyer; *heimlich*, c'est familial, intime. *Unheimlich*, C'est donc le non-familier. Freud montre que le *Heimlich*, le familial, est en même temps ce qui est retiré, secret, dissimulé.
- 37 L'étrangeté est donc en nous le non apprivoisé, qui met mal à l'aise parce que cela devrait être secret et que cela ne le reste pas. Paradoxalement, l'étrange est presque la même chose que le familial - sauf que le familial reste caché donc refoulé - et que l'étrange, c'est donc le familial refoulé qui revient faire effraction notamment à travers le symptôme.
- 38 La principale menace que représente l'étranger ne serait-elle pas sa nécessité? Ni l'individu, ni le groupe ne peuvent exister sans la prohibition de l'inceste, ni sans l'exogamie. La pression de l'étranger pour s'imposer révèle, à travers le refus lui-même, la tentation de l'inceste qui constitue le grand refoulement, la source même du refoulement.
- 39 L'étranger est nécessaire et l'exclusion ne peut être une solution ni psychique, ni sociale. L'homme ne peut exister que dans sa relation à l'autre c'est à dire à l'étranger à soi-même. Il doit être aidé par l'autre, dont il dépend, ne serai-ce que pour survivre. En même temps il lui faut devenir lui-même, s'émanciper de la dépendance de l'autre y compris de ses plus proches.
- 40 Ni fusionnel, ni totalement différent, l'espace éducatif, nécessité sociale pour cette reconnaissance du même et du différent, n'est-il pas une nécessité vitale pour le petit d'homme dans sa lutte entre pulsion de vie et pulsion de mort, entre violence et dialogue, entre inceste et exogamie? L'accession à une culture sous quelque forme que ce soit fait partie d'un plan de survie à l'intérieur même du psychisme de chaque être humain. Comme Mowgli dans la jungle, on ne peut lutter pour sa survie qu'en transformant la pulsion de destruction en pulsion à connaître l'autre au lieu de le tuer, à apprendre son langage au lieu de le violer. Au combat de la violence fondamentale l'éducation permet de substituer un autre combat pour passer de la forme destructive de la pulsion à celle conquérante et source de plaisir de pulsion à voir, à entendre, à comprendre. Mélanie Klein reprenant et commentant Freud écrit: " Parallèlement à ce rejet de la pulsion de mort vers l'extérieur et vers les objets, une réaction de défenses intra-psychique s'établit contre la fraction de la pulsion qui n'a pu être extériorisée de cette manière"(1989,p.298). La peur des objets capables de le détruire et le ressenti de cette expérience précoce de la violence fondamentale se conjuguent avec les propres pulsions agressives de l'attaque de ces objets. "L'angoisse de l'enfant le pousse à détruire son objet ce

qui aboutit à un accroissement de l'angoisse et celle-ci le presse de nouveau à attaquer son objet"(1989,p.299).

41 Reconnaître la violence en soi

42 A quelles conditions l'éducation peut-elle contribuer à transformer l'attaque contre les objets qui perdure dans le comportement de certains enfants et surtout d'adolescents? Attaques qui visent des objets d'amour, de haine, des objets culturels, des objets matériels aussi qui en sont comme de pâles images mais plus faciles à atteindre, faute de pouvoir entreprendre une lutte pour apprendre, pour accéder avec plaisir à la connaissance des objets de culture. L'érotisation de la violence fondamentale la transforme alors en agressivité. "On a la haine" comme on a la grippe, et le sadisme n'est pas loin.. La loi proposée par des adultes lucides vis à vis de leur propre violence peut déloger l'enfant de son sentiment de toute puissance. Entre l'enfance dans un quartier "qui craint", étrange expression qu'utilisent les jeunes pour extérioriser leur propre crainte, et le lieu éducatif, la recherche de nouveaux repères, de nouveaux langages, passe par l'acceptation en soi de sa violence vis à vis de l'enfant et de celle de l'institution. C'est d'autant plus difficile que le choix des métiers d'éducation participe d'un mécanisme de réparation qui cherche souvent à nier cette violence. Le travail auprès d'enseignants bute la plupart du temps sur cette négation consciente que les comportements révèle cependant :

43 *Dans le groupe d'une unité de valeur intitulée sensibilisation aux carrières de l'enseignement, un jeu est proposé qui consiste à "guider un aveugle". Parmi les étudiants qui tous avaient affirmé dans leur présentation leur "amour des enfants" comme motivation à leur choix professionnel, un certain nombre glisse des obstacles, pousse un peu leurs aveugles comme ça, "pour voir"!*

44 Une institutrice se plaint dans un groupe d'une lettre fort agressive d'une mère d'élève. Il a fallu beaucoup de temps pour que, au vu des observations qu'elle avait écrites sur le bulletin scolaire, l'agressivité qu'elles contenaient soit reconnue et mise en relation avec la réaction maternelle.

45 Dans un groupe de responsables pédagogiques chargés de régler des problèmes de violence dans les établissements de toute une région, un jeu de rôle a révélé une grande violence de la part des enseignants réunis dans le jeu pour "un conseil de discipline", mais l'énoncé, pourtant fort prudent, de cette violence au moment de la synthèse fut insupportable et la journée de travail qui devait avoir lieu un peu plus tard fut déprogrammée.

46 Une recherche effectuée par la ligue des droits de l'homme sur les règlements intérieurs des collèges, a montré que dans seulement dix pour cent de ceux-ci sont indiqués des droits et pas seulement des devoirs pour les élèves.

47 Les maîtres mots sont à conjuguer avec les mots du maître pour que ceux-ci ne soient pas ressentis comme persécuteurs. Lointaine séquelle de la violence fondamentale sans doute, l'école a toujours le pouvoir d'accepter ou d'exclure de son "sein". L'exclusion pour un deux ou trois jours ou plus est signe de rejet et d'abdication devant la tâche éducative devenue trop dure. Mais c'est le "je ne veux plus te voir" institutionnalisé après une escalade de provocations dans la violence. Tout à fait compréhensible de la part d'enseignants surchargés et mal soutenus dans leur tâche, cette exclusion laisse le jeune dans sa révolte, le renvoie à sa famille, à son quartier et à sa délinquance. Il arrive très souvent que le jeune chassé de l'école ne cesse de rôder autour, y entre parfois pour se venger, mais aussi, incapable de formuler une demande ne cesse de lancer des appels sous forme de passages à l'acte qui ne pouvant être décryptés deviennent de plus en plus violents et hors la loi. L'hypothèse de la violence fondamentale implique que chaque être humain sait que sa place et donc sa vie peuvent lui être contestées, au point de provoquer des réactions d'agression préventive susceptibles de déboucher sur la plus atroce cruauté. On peut en trouver un exemple dans le récent film de Claude Chabrol *La cérémonie*. Le roman de Ruth Rendell dont le film s'inspire s'appelle *L'alphabète*, et met en

relief le lien entre la frustration culturelle et le crime, entre la honte et la haine. Quand on n'a pas la culture, on peut être amené à dire comme les jeunes des banlieues: "on a la haine".
 48 Déjà évoquant les professeurs de son lycée, Freud disait: " Ils provoquaient nos plus vives révoltes, nous étions à priori portés à leur égard autant à l'amour qu'à la haine" (1984,p.229). La haine répond au rejet dans l'escalade de la violation de la loi. La castration symbolique n'est plus alors qu'une mutilation dérisoire que seul l'enfermement carcéral vient tenter de signifier.
 49 Quand la violence se retourne contre le sujet, le toxique vient créer une autre forme de dépendance, vient servir de faux appui, de leurre de simulacre de protection qui marche un moment. " *J'en prends avant de péter les plombs* ", disait une jeune toxicomane.

L'éducation soutien à la sublimation

50 "Nos meilleures vertus sont nées comme formations réactionnelles et sublimations sur l'humus de nos plus mauvaises dispositions". (Freud, 1984, p. 113) Le processus éducatif s'inscrit dans la sublimation c'est à dire la transformation du but de l'énergie pulsionnelle. Il s'agit bien d'une contrainte mais qui doit toujours se mettre au service de l'enfant, dans l'alliance avec sa propre lutte. En ce sens la famille, la classe, l'institution pourraient être des contenants, des espaces où pourrait s'accomplir la transformation.
 51 "Nous croyons, écrit encore Freud, que la culture a été créée sous la poussée des nécessités vitales et aux dépens de la satisfaction des instincts"(1936,p.33). Ce qui est à sublimer, ce n'est pas tellement la sexualité génitale, c'est ce qui concerne les aspects prégénitaux de la sexualité. L'appel éducatif à la sublimation marque d'ailleurs le vocabulaire scolaire de ses archaïsmes. Les fantasmes de dévoration (des livres!), de défécation (dans les copies "torchées" par exemple) ont été évoqués notamment par René Kaës (1973). Mais dans sa propre fantasmagorie, l'élève rend bien à l'école ce qu'elle lui prête "les activités fondamentales pratiquées à l'école sont des canaux où se précipite le flux de la libido" (M.Klein, 1989,p.91) et malgré les apparences le "nique ta mère " (qui se dit maintenant "nick") est plus en phase avec la lutte pour la vie qu'avec la relation qu'il énonce!
 52 Le processus éducatif va donc chercher à agir sur l'énergie pulsionnelle , "métier impossible" on le sait car on ne peut assigner personne à la sublimation. Le rabattement de la sublimation sur la "motivation" constitue peut-être une difficulté dans la formation des enseignants et des éducateurs. Partant du "ils sont motivés ou ils ne sont pas motivés", le discours souvent aboutit à une recherche de méthodes, voire de recettes pour les motiver de l'extérieur, hors du sujet. La déception est grande quand cela ne marche pas. Les pédagogies dites "nouvelles" proposent des objets plus adéquats, mais ce qui les rend plus efficaces, dans une certaine mesure, c'est l'attitude de l'enseignant qui a pris le risque de les choisir, faisant par ce choix une plus grande place au sujet apprenant et à son désir, à la remise en cause de l'enseignant et à la prise en compte du transfert et du contre transfert. Métier impossible, disait Freud, puisqu'il s'agit du jeu avec la loi, le désir et la mort.

Jouer avec la loi, jouer avec la mort

53 A l'adolescence, si bien éduqué qu'il fût, Mowgli n' échappera pas à ce jeu et ses éducateurs devront y faire face entre contrainte et compréhension.
 54 A l'approche de l'adolescence, Mowgli est tenté par un groupe de marginaux, par de faux leaders, le "peuple singe, les singes gris, le peuple sans loi, les mangeurs de tout". Incapables de "fixer un désir". Ils ont effectivement commencé par donner à manger à Mowgli, accentuant la confusion, comme pour le toxicomane, du besoin et du désir naissant de celui-ci. "Le peuple singe est interdit" prononce Baloo. Mais Mowgli va jouer avec l'interdit, à la recherche du plaisir, il va se laisser emporter, il va "planer", à "50,60,100 pieds au dessus du sol" et "tout mal à l'aise et pris de vertige qu'il se sentit, Mowgli ne pouvait s'empêcher de jouir de cette course furieuse". Clash de jouissance, paradis introuvable, car c'est, non pas à la grotte rassurante de

son enfance que Mowgli se retrouve mais "aux grottes froides", à la "ville perdue", où il fait l'expérience du manque, celle de l'absence d'écoute des faux amis.

55 Ses deux éducateurs vont alors se battre pour lui, pour le tirer de là avant de le sanctionner et permettre que cette aventure prenne valeur d'initiation. Mowgli avait acquis pendant sa petite enfance, à travers les activités dans la jungle, tout d'abord la maîtrise de son corps, puis il avait mis progressivement sa force de vie au service des apprentissages techniques nécessaires pour vivre avec les autres. Il va maintenant devoir assumer ses émotions. C'est une des tâches les plus difficiles à l'adolescence. Il lui faut "aller vers les hommes", vers le monde adulte et il va connaître la dépression adolescente et le pénible étonnement des changements dans sa vie physique et psychique qui annoncent la séparation difficile de l'enfance. « Je m'arrache, je me casse, je me tire » dit l'adolescent pour « je pars » !

56 "Alors Mowgli commença à sentir quelque chose de douloureux au fond de lui-même"...-
"Qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que j'ai ? Vais-je mourir Bagheera?"

57 - Non petit frère, ce ne sont que des larmes comme il n'arrive qu'aux hommes. Je vois que tu es un homme et non plus un petit d'homme. Laisse-les couler Mowgli, ce ne sont que des larmes. Alors Mowgli s'assit et pleura comme si son coeur allait se briser...- A présent je vais aller vers les hommes".

58 Les mots, les maîtres mots, ne prennent sens et ne permettent une véritable intériorisation de la loi que s'ils sont référés aux affects. La loi symbolique qui protège est aussi celle qui permet l'émotion.

Ouvrir une fenêtre sur l'imaginaire

59 Une approche éducative pour contribuer à intégrer et à canaliser les affects à l'adolescence devrait, me semble-t-il, prendre plus en compte la dimension de l'imaginaire, sa réhabilitation pourrait-on dire. La sublimation, moyen essentiel de l'humanisation, ne peut fonctionner en dehors d'une double exigence : une acceptation d'un minimum de normalisation sociale et une possibilité de création. La prégnance du réel: chômage, précarité, menace identitaire, menace d'exclusion, envahissement de la violence, amène souvent la réaction du "faut pas rêver!" Mais ce qui s'oppose au rêve, n'est-ce pas précisément le passage à l'acte? Si je ne peux rêver de l'objet inaccessible, je m'en empare même si c'est aux dépens de l'autre et en définitive contre moi-même.

60 Dans une interview au Monde (27 novembre 1993) Anthony Burgess faisait précisément la distinction entre violence créatrice et énergie destructive: "quand nous créons, nous sommes violents, nous obligeons le langage à se plier à nous. Quand nous changeons de gouvernement, nous sommes violents et dans l'acte d'amour lui-même, il y a un élément de violence. Ce qui est mauvais, c'est la barbarie et la violence utilisée à des fins purement destructives".

61 Le je par lequel le sujet se nomme, s'exerce dans les jeux où l'imaginaire se déploie, dans les rêves où la mise en mouvement se prépare, dans les contes où les ogres et les fées trouvent leur lieu pour dire nos angoisses et nos espoirs. "La relation des individus au monde est telle qu'elle implique une gratification instinctuelle sous forme directe ou sublimée" écrit Winnicott (1975, p.150). Pour aboutir à cette sublimation, dit-il encore, " nous connaissons également l'importance primordiale du sommeil et du rêve profond qui se trouve au coeur de la personnalité aussi bien que celle de la contemplation et du vagabondage sans but de nos pensées" (1975;p.151).

62 "Sans référence à la chambre d'enfants et à la maison familiale, notre comportement à l'égard de nos maîtres ne saurait être compris, mais pas davantage excusé" se souvenait Freud lors de l'anniversaire de son lycée à Vienne (1936, p.230).

63 S'exercer à ouvrir un chemin vers une culture humanisante pourrait peut-être nous amener à cette question essentielle: Comment reconnaître l'autre? Comment se faire reconnaître par l'autre? Comment créer des liens avec lui sans perdre son identité?

- 64 Emmanuel Lévinas dans *Ethique et infini*, nous montre comment autrui nous est donné à travers le visage: "*Le visage est exposé, menacé comme nous invitant à la violence. En même temps le visage est ce qui nous interdit de tuer*".
- 65 S'exercer à ouvrir un chemin vers une culture humanisante serait peut-être aussi reconnaître sous l'insolence ou la violence de l'adolescent, le visage de Natacha écoutant une berceuse, le visage de faiblesse du "petit tout nu" dans la jungle.
- 66 Mots clés : Education, violence, loi, culture, néoténie, relation

Bibliographie

- BERGERET J., *La violence fondamentale*, Paris, Dunod, 1984.
- " , *La violence et la vie*, Paris, Payot, 1994
- ESTANG L., *Le jour de Caïn*, Paris, Seuil, 1967.
- FREUD S., *Malaise dans la civilisation*, Paris, P.U.F., 1971.
- " , *Sur la psychologie du lycéen*, in *Résultats, idées, problèmes, I*, Paris, P.U.F., 1984.
- KAES R. , *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, 1973.
- KANT E., *Réflexions sur l'éducation*, Trad. Philonenko, Paris, Vrin, 1966.
- KIPLING R. , *Le livre de la jungle*, Paris, Mercure de France 1968.
- KLEIN M., *Essais de psychanalyse*, Payot, 1968.
- LADMIRAL J.R., *La communication inter-culturelle*, Paris, Colin, 1989.
- THIBAUT O., *L'homme inachevé*, Paris, Casterman, 1972.
- WINNICOTT D.W., *Jeu et réalité*, Gallimard, 1975.

Notes

1*Le problème de l'anthropogénèse, conférence présentée dans le numéro 18 de Arguments, 1960.

Pour citer cet article

Référence électronique

Madeleine Natanson, « L'imaginaire dans l'éducation », *Le Portique* [En ligne], 3-2006 | Soins et éducation (I), Problèmes d'éducation fondamentale, mis en ligne le 08 janvier 2007. URL : <http://leportique.revues.org/index880.html>

À propos de l'auteur

Madeleine Natanson

Psychothérapeute, psychanalyste, reçoit des enfants, des adolescents et des adultes. Docteur en sciences de l'éducation, a enseigné aux universités de Haute et Basse Normandie. Anime des groupes de réflexion et d'analyse des pratiques dans le cadre du soin et de la prévention des comportements à risques.

Publications : *Guérir de l'école*, Paris Cerf 1973 ; *Réparation symbolique et alliance pédagogique*, Fleurus 1989 ; *Des lieux pour se plaindre* Matrice 1994 ; *Des adolescents se disent* , De Boeck, 1998 ; *Dans ma famille je demande les grands parents*, réédition en cours, De Boeck.

Avec Jacques Natanson : *Psychanalyse et rêve éveillé*, L'Harmattan

Droits d'auteur

Tous droits réservés

Résumé / Abstract

Le concept de violence fondamentale proposé par Jean Bergeret, contribue à rendre compte de la violence contenue dans la relation éducative. L'homme naît dans la dépendance de l'adulte dont il est appelé à prendre la place. Avant le stade oedipien, un premier temps non encore génital, et purement violent, au sens de force vitale, oppose l'enfant à l'adulte pour la question de la survie. De ce temps-là les séquelles teintent le rapport à la loi, les apprentissages, l'accès à la culture. Entrer dans la compréhension de l'acte éducatif suppose de la part de l'adulte éducateur la reconnaissance en lui de sa propre violence et de sa faiblesse et une ouverture sur l'imaginaire, soutien à la sublimation.

2001 ; Risquer la transmission, Desclée de Brouwer, 2004.

The anthropomorphic vision of jungle in Kipling's book can lead us to reflex on the unlawfull behaviour in the education setting, from the weakness of the man's young and fundamental violence. The accept law, it is necessary to have been recognized as a subject. School is today under obligation to take into account both the similarity and the difference in order be able to offert a space of intermixing and favour subliation. the acceptance of social normalization can be accomplished only if an openig on to imaginary affers of creation.