

Les liens entre la pédagogie et la psychologie

Maryse MÉTRA

Psychologue de l'enfance et de l'adolescence

1. Remarques préalables	1
2. Nos différentes sources de connaissance	2
2.1. Le constructivisme.....	2
2.2. La psychanalyse	3
2.3. Autres sources de connaissance	4
3. Le transfert de connaissances et le transfert dans la relation pédagogique	4
3.1. Le transfert	4
3.2. Le contre-transfert	4
3.3. Le transfert de connaissances	4
4. Les groupes d'analyse de la pratique, ou de soutien au soutien	5

1. Remarques préalables

La réflexion que nous allons conduire va s'inscrire à l'intersection de deux champs théoriques :

- la pédagogie
- et la psychologie.

Nous allons voir comment ces deux approches nous permettent d'aborder la difficulté scolaire et le fonctionnement psychique, cognitif, familial et social de l'enfant et de l'adolescent.

Le développement intellectuel n'est pas un élément détaché des autres caractéristiques du sujet. Il joue un rôle organisateur, tout en étant très sensible à ce que vit l'enfant.

Dans la relation que l'enseignant entretient avec la psychologie, je vois deux dangers à éviter :

- la fascination
- la répulsion, ou la peur que provoque le mot psychologie.

Peut-on apprendre quelque chose en psychologie sans référence à sa propre expérience ? L'enseignement de la psychologie répond, certes, à une demande des enseignants, mais cela ne peut être suffisant ni principal, car je reste persuadée que, seule, une « formation psychologique » peut faire évoluer les représentations des enseignants sur leur métier, sur leurs élèves, sur ce qu'est la transmission des connaissances et les préparer aux évolutions du monde actuel.

Pour les enseignants, une mise en situation est nécessaire pour comprendre concrètement et intimement comment fonctionnent: une personne, un groupe, les interactions cognitivo-émotionnelles et donc leurs élèves, eux-mêmes en face de leurs élèves, la classe en tant que groupe, la construction des connaissances etc.

Un enseignement qui porte sur des connaissances de l'autre (enfant, adolescent, etc...), sans passer par la connaissance de soi-même, conduit à un comportement de "pouvoir" parfois même de "manipulation" sur l'autre. Il donne une fausse impression de "savoir sur l'autre" et

abuse souvent par illusion de toute-puissance (" il doit lire dans mes pensées malgré moi ") et cela n'est évidemment pas favorable au dialogue entre un enseignant et ses élèves.

Ce n'est pas, non plus, « un enseignement de psychologie cognitive » uniquement (au sens restreint de ce terme) qui aidera par exemple les enseignants à faire face à la violence dans leur classe, mais c'est une « formation psychologique » consistant en un travail d'accompagnement des enseignants dans leur questionnement, dans leur peur de la violence des élèves, peur qui les renvoie à celle de leur propre violence, dans leurs interrogations sur les difficultés qu'ils rencontrent. Ce travail les rendra aptes à prendre la distance nécessaire, à gérer leur violence, c'est-à-dire, par exemple, à oser punir alors que, jusque-là, leur propre culpabilité les en empêchait ; à sortir leur violence progressivement, de façon adaptée, au lieu de la retenir et de la lâcher ensuite brutalement sans discernement.

Un cours de psychologie n'est pas un cours comme les autres. On y traite des connaissances, des compétences, mais aussi des émotions, des pulsions, et de sujets, être vivants, tous à la fois semblables et singuliers. La psychologie ne cherche pas à nous enseigner la marche à suivre avec un enfant en difficulté, mais elle peut nous permettre d'avoir des éléments de compréhension, de tirer profit de notre expérience, de reconnaître d'éventuelles erreurs, d'éviter que des situations ne se dégradent...

C'est un cours qui peut vous ramener parfois à votre propre fonctionnement psychique, à votre monde intérieur, mais ce n'est pas inutile si c'est pour vous permettre ensuite d'aller à la rencontre de l'autre, des autres. Quelque fois, ce que nous aborderons sera chargé de sens pour vous. On a souvent mis en évidence le fait que, pour beaucoup d'élèves, apprendre n'avait pas de sens, Emmanuelle YANNI (2001) défend l'idée que souvent, l'élève échoue parce qu'il se trouve confronté à un excès de sens. C'est une dimension tout à fait intéressante pour nous, membres des RASED. Je souhaite que vous interveniez dès que vous pouvez faire des liens avec votre pratique. Cela nous permettra de nous attacher aux comportements observables, et à une réalité partagée. L'objectivité est difficile, pas de certitude dans ce domaine de la psychologie. Nous aurons la prudence de *poser des hypothèses de compréhension* et d'avoir le réflexe de partager avec d'autres nos interrogations (synthèses de RASED, groupes d'analyse de la pratique...).

2. Nos différentes sources de connaissance

L'enfant est une totalité bio-psycho-familio-sociale complexe qui nécessite une approche multi-disciplinaire, car sur bien des points, les apports des différentes disciplines sont complémentaires, et nous n'en négligerons aucune.

2.1. Le constructivisme

Pour ce courant, le développement est avant tout une construction progressive dans laquelle chaque étape est indispensable à la mise en place de l'étape suivante. La notion de stade est indissociable de ce courant. Un stade correspond à un mode d'organisation particuliers de différentes fonctions psychologiques. Chaque nouveau stade intègre les stades précédents, pour aboutir, non pas à une juxtaposition, mais à une véritable restructuration.

Les deux représentants les plus connus de ce courant sont :

- Jean PIAGET, qui s'est essentiellement centré sur le développement de l'intelligence
- Henri WALLON qui a mis l'accent sur les émotions et l'affectivité dans la construction du sujet.

Le développement est un processus de transformation d'un état initial vers un état final sous la maturation ou l'apprentissage.

L'état initial et l'état final sont sous l'effet de la maturation ou de l'apprentissage ou les deux.

Le développement est constitué de trois domaines :

- Le domaine cognitif
- Le domaine affectif
- Le domaine social

2.2. La psychanalyse

Elle offre une théorie du développement de la personnalité, et elle éclaire le développement de l'enfant de deux façons :

- par la reconstruction du passé infantile qui est opérée lors de la cure analytique des adultes. Selon S.FREUD, il s'agit là d'une perspective génétique : l'enfant permet de comprendre l'adulte et l'origine des symptômes. Les organisations psychopathologiques trouvent leur origine dans des conflits infantiles.
- par la psychanalyse des enfants eux-mêmes (Anna FREUD, Mélanie KLEIN, D.W.WINNICOTT) qui nous permet de mieux comprendre leur fonctionnement psychologique

Dans le livre *Je est un Autre*, J.MOLL (p 26) nous présente trois pédagogues européens du début du siècle qui ont inventé une pratique pédagogique nouvelle en osant se confronter à la psychanalyse : Siegfried BERNFELD, Hans ZULLIGER et Gertrud BONDY. Elle nous propose les axes fondamentaux de leur pensée et de leur agir pédagogiques :

- une très haute exigence éthique pour œuvrer au développement global de la personne de l'enfant
- une nouvelle relation maître-élève fondée sur une intelligence approfondie des besoins psychiques et sur l'acceptation inconditionnelle de l'enfant
- une position d'humilité de la part de l'enseignant. Siegfried BERNFELD dit aussi qu'il se doit « *d'être au clair sur sa propre enfance pour ne pas vouloir se punir, se condamner, s'éduquer soi en l'autre* »
- une foi dans le pouvoir libérateur de la parole et en la vertu de l'écoute authentique
- une éducation des émotions, des affects et des pulsions qui influencent le développement intellectuel et les activités de groupes
- une considération de la classe comme lieu de croissance personnelle et lieu d'apprentissage social
- une foi en l'éducabilité, alliée au réalisme que nous impose la prise de conscience des limites psychiques et sociales de l'éducation

2.3. Autres sources de connaissance

Nous devons éviter tout dogmatisme, nous nous intéresserons aux disciplines proches de la biologie et des neurosciences qui nous ont beaucoup appris durant ces dernières années. Certains auteurs s'efforcent de synthétiser plusieurs théories, je pense à J.BOWLBY qui s'est inspiré à la fois de la psychanalyse et de l'éthologie (étude de l'animal, puis de l'enfant dans leurs milieux de vie naturels) pour développer la théorie de l'attachement.

3. Le transfert de connaissances et le transfert dans la relation pédagogique

Le terme de transfert est classiquement reconnu comme le terrain où se joue la problématique d'une cure psychanalytique, son installation, ses modalités, son interprétation et sa résolution.

Le terme de transfert n'appartient pas en propre au vocabulaire psychanalytique, il a un sens voisin de celui de déplacement, de transport.

En psychologie, on parle de transfert de sentiments.

En pédagogie, on parle de transferts de connaissances.

3.1. Le transfert

C'est un phénomène qui existe dans toutes les situations relationnelles. Il peut être un levier ou un frein dans les relations humaines.

Le transfert, qui naît de la rencontre de deux sujets, est inhérent à la relation d'aide. L'enfant va prendre conscience qu'il peut susciter chez l'enseignant spécialisé toutes les réactions susceptibles d'être sollicitées chez un être humain par un autre, et il va découvrir aussi que cela ne remet pas en question la relation d'aide qui s'est instaurée.

3.2. Le contre-transfert

Le contre-transfert est une réaction consciente ou inconsciente de quelqu'un au transfert d'un autre sur lui. Nous sentons bien que nous sommes pris dans des enjeux transférentiels. Le transfert est là, il n'est pas manipulé, nous ne mesurons le transfert de l'enfant qu'à travers le contre-transfert qu'il provoque en nous. Ce repérage est essentiel, nécessaire, il importe de l'entendre, de l'analyser, pour se déprendre de cette situation pour contenir l'enfant et lui donner la possibilité de s'exercer à d'autres rôles dans les situations de rencontres et pour qu'il soit en mesure de poursuivre son propre cheminement.

Les groupes d'analyse de la pratique permettent cette mise à distance, l'obligation que nous nous faisons de nous interroger sur nos ressentis, et d'ajuster notre relation à l'enfant, à l'élève, mais aussi aux parents parfois.

3.3. Le transfert de connaissances

Selon P.MENDELSON, cité dans le Dictionnaire des concepts-clés en pédagogie (ESF) : *"Je désignerai donc par transfert de connaissances le mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte, des connaissances acquises antérieurement. L'apprentissage du*

transfert (et non plus le transfert comme mécanisme implicite de l'apprentissage) désigne alors les méthodes d'intervention qui favorisent explicitement l'émergence de ce mécanisme. (...) Autrement dit, le transfert doit s'enseigner en même temps que les connaissances de base que l'on souhaite voir transférer, et non après."

C'est beaucoup plus complexe qu'une aptitude à la généralisation et une capacité d'abstraction.

P.MENDELSON préconise :

- la variation systématique et aléatoire des contextes des procédures et des concepts que l'on enseigne
- le recadrage permanente de ces connaissances
- le pontage des connaissances entre elles, en établissant des liens entre des procédures similaires.

4. Les groupes d'analyse de la pratique, ou de soutien au soutien

La mise en place dispositifs d'analyse de la pratique a pour finalité la construction de l'identité professionnelle dans ses différentes composantes.

C'est un espace de réflexion où le professionnel peut exposer ses difficultés, ses interrogations dans l'exercice de son métier.

Ces groupes s'inspirent de la démarche de groupe mise au point par BALINT : il s'agit d'un dialogue actif entre des professionnels en présence d'un médiateur dont le rôle est une écoute active, avec un apport théorique qui donne des repères. Le groupe a une fonction d'élucidation, de prise de recul, d'interrogations et d'accompagnement dans la pratique professionnelle : *"L'individu peut affronter plus facilement la reconnaissance de ses erreurs lorsqu'il sait que le groupe le comprend, peut identifier avec lui ses erreurs et lorsqu'il s'aperçoit qu'il n'est pas le seul à les commettre"*. M.BALINT (1960, p 309)

Le postulat essentiel pour BALINT, était de limiter l'analyse à la part professionnelle de la personnalité, et en prenant en compte de façon rigoureuse le contexte institutionnel.

Il s'agit d'un temps et d'un lieu pour faire retour, dans l'après-coup, sur une situation professionnelle vécue, pour en évaluer la cohérence, mettre en lumière les questionnements et rester pertinent dans ses pratiques.

Ces groupes devraient être un droit pour les personnels qui en font la demande, pour échanger avec d'autres sur les situations professionnelles qui les mettent en difficulté. Nul ne peut être contraint à un tel travail, et on peut constater aussi combien chacun est renvoyé à son espace professionnel et peut avancer à partir de la situation présentée par l'autre.

Ce n'est pas de la formation "personnelle", car même si l'enseignant parle de sa difficulté, de ses attitudes dans la relation pédagogique, ou rééducative, il est toujours question de postures professionnelles. Ce travail nécessite une grande part d'humilité car il s'agit de parler de ses difficultés, de sa pratique, d'assumer ses questionnements, ses errances aussi, de partager ses inquiétudes... Il n'y a pas de jugement de valeur, mais un échange basé sur un questionnement qui se veut "éclairant". Beaucoup de situations problèmes peuvent être dénouées dans un tel cadre de travail.

Le cas évoqué n'est pas analysé, il est là pour éclairer la pratique du professionnel. Un sujet parle d'une situation, de ce qui, à cet instant, peut être dit, nommé. Il nous dira ensuite qu'il a oublié des choses qui lui semblaient pourtant essentielles.

BALINT soulignait l'importance de la prise de conscience de ce qui se jouait entre deux sujets en relation, et de laisser émerger les attitudes défensives qui altèrent la qualité de l'échange, pour viser l'amélioration des interactions. Parler instaure une distance, un déplacement. Il est souvent question de contre-transfert, car le professionnel est amené à parler de ce qui bloque son écoute de l'autre (enfant, adolescent ou adulte).

Ce qui avait été initié pour les médecins s'est ensuite élargi aux professionnels d'encadrement, de formation, de l'éducation...

Ces groupes peuvent aussi être appelés "groupes de soutien au soutien" (Jacques LÉVINE), ou "groupes d'approfondissement professionnel", "groupes de partage de la pratique", "groupes de supervision" (analyse transactionnelle)... Autant de lieux où les enseignants pourront transférer les problèmes rencontrés dans l'exercice de leur pratique. L'appareil groupal joue un rôle primordial, car l'appui collectif permet d'être plus imaginatif, de dépasser le carcan de ses propres représentations.

Dans l'éducation, nous ne parlerons jamais de groupes BALINT car ils ne s'adressent qu'aux médecins, même si, à l'origine, BALINT avait commencé à travailler avec des travailleurs sociaux.

Ils peuvent apparaître au plan de formation continue départemental, mais ils sont différemment reconnus par l'institution, par rapport au temps (dans l'horaire de travail ou non), à la rémunération (de l'intervenant, des déplacements des personnels).

Quelque soit le cadre de référence de l'animateur de ces groupes, il s'agit toujours d'obtenir des effets de changement de la relation éducative.