

Entretien avec Jacques Natanson

par Laurence Thouroude
en présence de Madeleine Natanson

Laurence Thouroude : *Bonjour Jacques Natanson. Vous le savez, nous avons réalisé pour la revue Cliopsy des entretiens avec des personnes qui ont contribué à fonder et faire vivre le courant clinique d'orientation psychanalytique dans les sciences de l'éducation. Nous sommes avec vous pour parler de votre parcours, à la fois d'enseignant, de chercheur, d'intellectuel, en philosophie et en sciences de l'éducation. Pouvez-vous nous parler de votre passage de la philosophie aux sciences de l'éducation et de la place de la psychanalyse dans votre parcours ?*

Jacques Natanson : Je prends conscience que j'ai suivi deux directions dans mon travail, deux dimensions dans mon évolution, qui, pour moi, me paraissent avoir des rapports et être articulées. Cela me paraît même aller un petit peu de soi. Ce n'est pourtant pas tout à fait évident pour moi d'en parler ainsi. Il y a un aspect philosophico-théologique, ma thèse était « La mort de Dieu dans la philosophie contemporaine ». L'autre aspect est pédagogique. En même temps, je n'ai pas l'impression d'un dualisme. J'essaie de me rappeler comment j'ai pu évoluer. Quand je commence à m'intéresser à la pédagogie, je suis prof de philosophie dans un lycée du Havre. C'est une rencontre avec Gilles Ferry qui vient faire une conférence pour les enseignants au lycée de filles du Havre. Gilles Ferry est aussi un philosophe de formation et, à l'époque, il est professeur d'École Normale à Rouen et devient professeur au centre d'études supérieur qui forme les profs d'éducation physique. Au lieu de leur faire des cours, il lui est demandé de former les profs à Sèvres. On est en 1960. Les profs d'éducation physique sont à ce moment-là les seuls à bénéficier d'une formation psychopédagogique. Donc je vais écouter sa conférence au Havre dans laquelle il indique que la formation psychopédagogique existe. Je la découvre comme cela, par son discours.

Gilles Ferry a commencé à s'intéresser à la formation des enseignants et ce sera lui qui, par la suite, m'entraînera à Nanterre en sciences de l'éducation. C'est de lui que je suis le plus proche, du point de vue amitié.

En 1964, je quitte l'enseignement de la philosophie au lycée pour être nommé assistant en philosophie à l'université de Rouen, où je resterai jusqu'en 1985. Je suis ensuite titulaire, chargé de faire des cours de philosophie. J'essaie de me remémorer, de me rappeler comment j'ai été amené à m'intéresser aux futurs enseignants. J'ai commencé à m'y intéresser progressivement. Je suis chargé de leur enseigner la pédagogie.

Laurence Thouroude : *Il y a donc eu un double passage, du lycée à*

l'université, d'une part, et de l'enseignement de la philosophie à la formation des enseignants, d'autre part.

Madeleine Natanson : Je crois que ton intérêt pour la pédagogie est bien antérieur. Au lycée du Havre, tu avais déjà inauguré un certain nombre de méthodes peu conventionnelles et originales par rapport à l'enseignement de la philosophie. Je me souviens, des lycéens qui venaient tous à la maison. Il y avait une relation qui n'était pas habituelle, différente de celle que tu avais eue ailleurs où c'était beaucoup plus difficile et beaucoup plus froid. Tu leur faisais faire des petites enquêtes dans la ville, sur le port, et après tu reprenais tout cela. Tu faisais aussi déjà du travail en équipe.

Jacques Natanson : Quand j'arrive à Rouen, je suis assistant en philosophie et je fais des cours pour des étudiants de philo. Probablement que si je suis intéressé par la philosophie de l'éducation, mais c'est quand même à partir de mon amitié avec Gilles Ferry. J'ai l'impression que c'est un peu à lui que je dois d'avoir bifurqué progressivement vers la formation des enseignants. Ça se produit dans la seconde partie des années soixante, où je m'oriente davantage vers les sciences de l'éducation. En 1965, j'avais rédigé *La révolution scolaire*, avec Antoine Prost. C'est une réflexion sur le plan syndical, pour le Sgen. J'avais déjà un engagement pour une éducation différente, une école pour tous. Ce travail vers une autre école s'élabore sans doute dans une réflexion philosophique et, en même temps, dans un travail de militant syndical. J'ai même été jusqu'à représenter mon syndicat au Conseil supérieur de l'éducation, dont j'ai fait partie, y compris dans sa version disciplinaire. J'ai donc été amené à juger des gens qui avaient été condamnés en première instance par le conseil académique et qui avaient fait appel. Je me souviens en particulier d'un instituteur de Strasbourg à qui étaient reprochées des activités plutôt douteuses et répréhensibles et qui était curieusement défendu par l'aumônier de l'École normale de son académie. Je me souviens de la réaction de collègues du conseil à propos de la confusion entre morale laïque et morale chrétienne, morale personnelle et morale sociale. J'avais découvert à cette occasion que les problèmes fondamentaux qui concernent le sens de l'existence se retrouvent de façon quelquefois paradoxale à travers les clivages, les conditionnements sociaux. Je m'étais dit à ce moment-là qu'au fond, le mal peut très bien se travestir, se déguiser.

Dans ce passage progressif vers les questions d'éducation, je n'avais pas pour autant abandonné la philosophie, puisque parallèlement je soutiens ma thèse en 1975 sur la mort de Dieu. Pour la préparer, je passe d'ailleurs quatre années au CNRS, sans enseigner donc, ce qui m'a permis de m'y consacrer pleinement. Pendant toute cette période où j'étais à la fois philosophe, éducateur et militant, j'avais l'impression d'une cohérence, à savoir que le combat pour l'amélioration de l'éducation était avant tout politique, il l'est toujours d'ailleurs. Améliorer la formation des enseignants cela ne signifiait pas que les enseignants devaient mieux connaître le latin, les mathématiques ou je ne sais quoi encore. Mais c'est aussi contribuer à

ce que les enseignants ne soient pas seulement des transmetteurs de connaissances mais également des éducateurs et cela passe par la façon même dont on les forme. Ça a été pour moi une espèce d'évidence. Pratiquement, après soixante-huit, à partir des années soixante-dix, je suis de plus en plus intéressé par les problèmes de nature pédagogique. Mon livre *Enseignement impossible* est le premier d'une série qui va se poursuivre jusqu'à aujourd'hui. Il a d'ailleurs été réédité en 2003 par les éditions Matrice.

Laurence Thouroude : *C'est un écrit qui reste d'une étonnante actualité.*

Jacques Natanson : J'essaie, en même temps que je parle, de réévaluer ma propre évolution. En 1974, les sciences de l'éducation sont créées à l'université de Rouen. Ma propre évolution est aussi liée à des évolutions du paysage universitaire. En préparant notre entretien, j'ai relu un certain nombre de textes et en particulier celui de ma conférence sur *L'école facteur d'exclusion ou d'intégration*. J'y vois là un lien important dans ce passage entre mon travail en philosophie et les sciences de l'éducation. C'est la reprise d'une autre conférence qui s'appelait *Pédagogie, culture et société*.

Assez progressivement je suis associé à Paris X que je finirai par rejoindre à plein temps. À partir de 1967, Gilles Ferry et Jean-Claude Filloux créent le département de sciences de l'éducation à Nanterre, pratiquement aux débuts de cette université. Jean-Claude Filloux est lui aussi agrégé de philosophie. On s'est connu dans les années 60. Jean-Claude Filloux était professeur au Prytanée de La Flèche, dans l'académie de Caen et on se retrouvait au moment de l'examen du baccalauréat. Il était sociologue d'orientation et il a fait sa thèse sur Durkheim. Assez vite il s'est ouvert sur la psychanalyse appuyé sur sa femme Janine qui, elle, s'intéresse aux questions d'enseignement car elle est chargée d'enseignement à Paris V.

Laurence Thouroude : *Ce passage de la philosophie aux sciences de l'éducation se construit donc à partir de rencontres, celles de Gilles Ferry et de Jean-Claude Filloux...*

Madeleine Natanson : Et aussi d'un engagement syndical fort. Tu étais très engagé comme militant au Sgen, dans les instances de réflexion sur les méthodes pédagogiques, dans un travail de construction, avec un regard critique sur ce qui se passait, pour proposer d'autres démarches. Notamment par rapport à l'inégalité des chances. C'était cela qui t'intéressait. Il y avait cet aspect social. Parallèlement à un travail de réflexion intellectuelle en philosophie qui s'est éclairée ensuite par la psychanalyse. Peut-être parce qu'il existait un fort courant sociologique, qu'on avait tendance à expliquer ces inégalités par les catégories sociales, avec Bourdieu et Passeron. Or cette explication causale par les catégories sociales restait insuffisante car elle ne prenait pas en compte d'autres aspects des empêchements à apprendre qui étaient plus intériorisés, plus inconscients. On a commencé à combiner un peu les deux aspects, le plan social et le plan psychanalytique.

Jacques Natanson : Comme je le disais, dans le travail avec mes amis Ferry et Filloux, je m'éloigne peu à peu de Rouen. Lorsqu'en 1985, je suis nommé à temps plein à l'université de Nanterre, au département des sciences de l'éducation, j'y suis déjà, depuis de nombreuses années, chargé de cours. Comme, je donne à Nanterre un cours intitulé *Pédagogie et culture*, cela se répercute, durant toutes ces années, sur ce que je fais à Rouen. J'y assure avec Madeleine une unité de valeur sur la relation éducative qui s'inspirait des concepts de la psychanalyse.

Si je regarde un peu le trio que l'on forme à partir de 1985, Ferry est intéressé surtout par les problèmes de relation pédagogique (1983), Filloux est spécialiste de Durkheim et va devenir de plus en plus intéressé par la pédagogie proprement dite, y compris sur le plan intellectuel, par exemple dans son travail sur Tolstoï (1996) ou sur les articulations entre psychanalyse et pédagogie (1987). Il a également écrit le *Que sais-je ?* sur l'inconscient (1963). Pour ma part, ce que j'ai peut-être essayé d'approfondir, c'est le type de relations entre la pédagogie et la société. Ce qui me paraît important, c'est l'idée que le problème de l'éducation est central. Par exemple des auteurs comme Jean-Claude Milner (1984) refusent que l'école s'intéresse aux enfants. Elle ne doit, selon lui, ne considérer que des élèves. Cela a été une période assez difficile pour ceux dont nous étions qui pensions que le problème de l'éducation devait prendre en compte la personne dans sa totalité et en particulier mettre en place des conditions pour que l'école puisse jouer un rôle nouveau et non plus se contenter de transmettre des connaissances qui ne s'adressent qu'à une élite sociale. Toute l'évolution à laquelle nous assistons, c'est l'idée que l'école ne doit pas s'adresser uniquement à l'intelligence mais à l'ensemble de la personnalité et en tenant compte, également, des conditions sociales.

Le noyau de ceux qui s'intéressent à la pédagogie est déjà présent au colloque de Caen, en 1966, organisé dans la ligne de Pierre Mendès-France. Il est alors une sorte de leader des nouvelles idées de gauche. Il y avait Girod de l'Ain qui était journaliste au *Monde*, attentif au développement de la pédagogie. Dans le mouvement de mai 68, des innovations pédagogiques notamment issues de ce colloque sont mises en avant.

Par la suite, nous sommes allés en Italie, avec Marmoz, qui était à Caen, ou au Portugal, pour travailler plusieurs jours sur la formation des maîtres. Il y avait je crois un certain rayonnement des sciences de l'éducation françaises à l'étranger.

Madeleine Natanson : Un itinéraire d'enseignant c'est aussi un itinéraire autour de petits groupes de recherche.

Jacques Natanson : Il y a toujours ce lien avec des groupes de recherche effectivement. Encore aujourd'hui. Avec le groupe de Nanterre, deux livres ont paru, il y a peu de temps, à partir de travaux sur les histoires de vie. L'un s'appelle *Analyse d'un récit de vie*. J'oublie le nom du second. Un troisième est en préparation sur les mythes et la laïcité, ce qui reste tout de même une question brûlante de l'actualité. Autrefois, c'était à l'université de

Nanterre, maintenant, le plus souvent, c'est ici, chez moi parce que je suis un peu fatigué pour me déplacer. Peut-être que l'unité de mon travail serait à comprendre, c'est ce que je travaille dans mon texte sur les mythes, dans le problème du mal, sous ses formes historiques ou actuelles. Il y a eu la Shoah, le fait que ma famille y a payé un lourd tribut puisque mon père et ma sœur y sont « restés ». Ma question est : comment est-il possible que des êtres humains aient participé à cette œuvre-là ? Par rapport à cette perspective, l'éducation est fondamentale. Comment on éduque des gens pour qu'ils soient capables de cela ? Le problème de l'éducation concerne l'épanouissement et la bonne relation des uns avec les autres. Peut-être finalement que cet entretien me permet de mieux me comprendre moi-même. Ce qui peut éclairer mon parcours, ce serait d'identifier quel était mon ennemi. J'ai donc été amené à répartir mon travail de recherche sur le lieu de l'éducation, après tout c'était mon métier. Mon métier a été d'enseigner et de contribuer à réfléchir sur l'éducation, dans un monde où l'éducation peut aboutir à des distorsions extrêmement graves, comme l'imposition des contenus et du chemin pour y parvenir.

Madeleine Natanson : Effectivement, je crois également que ce qui nous motive est à resituer dans ce que nous avons vécu, au cours de la seconde guerre mondiale, notamment ce que Jacques a vécu à cette période. Il y a sans doute dans ce choix de travailler sur la réparation, dans ce travail sur l'éducation, de chercher comment on peut combattre ce mal pour que jamais ce qui s'était produit ne puisse se produire à nouveau. Il y avait sans doute là une motivation, pas consciente à l'époque, à se tourner vers l'éducation. Le problème du mal t'a toujours préoccupé et reste toujours présent.

Laurence Thouroude : *Ce qui s'est traduit dans les travaux sur l'éducation, notamment dans Enseignement impossible, par l'analyse de la loi, les limites, la répression, la sanction. Peut-on éduquer sans sanction ?*

Jacques Natanson : L'acte même d'enseigner est-ce seulement transmettre, c'est-à-dire émettre des messages et des contenus ? Il me semble que ce que l'on avait découvert, c'est qu'enseigner c'est prendre en compte non seulement l'émission des messages mais aussi leur réception. Enseigner c'est donc se demander à chaque instant comment l'élève reçoit et s'approprie ce qui lui est proposé. Comment il apprend ? C'est donc vérifier continuellement que les acquisitions sont faites et comment ajuster en permanence les propositions pour éviter l'échec. C'est donc une définition même de l'enseignement qui est en cause, dans tout ce mouvement. Enseigner c'est mettre en place des dispositifs qui permettront à l'élève d'apprendre tout en l'y incitant et, de la part du maître, c'est la capacité de se remettre en question aussi bien dans sa façon d'être que de présenter le savoir. C'est donc la différence essentielle, me semble-t-il, que nous avons apportée. L'apprentissage n'est pas mécanique et passif mais c'est une entrée en relation et cela suppose une confiance dans la capacité d'apprentissage et de réussite. Cela suppose donc d'être à l'écoute des

réactions de l'enseigné. Cela suppose aussi que l'échec de l'apprentissage peut être tout autant celui du maître que celui de l'élève, y compris l'apparition de la violence. Celui qui a le plus élaboré cela, c'est Philippe Meirieu dont nous étions très proches. Pour en venir au lien avec l'inspiration psychanalytique, l'une des hypothèses que nous avons avancées est l'idée que l'enseignement suppose une alliance de travail. C'est un terme qui est cher à Madeleine. Alliance de travail analogue à ce qui fonctionne en psychanalyse qui rend effective la solidarité entre l'enseignant et l'enseigné, individuellement et en groupe, et qui concilie encouragement à l'effort et reconnaissance du désir d'apprendre. Alliance de travail qui s'adresse à la partie du sujet qui doute, qui sépare les comportements négatifs. La transmission de la connaissance est également une transmission de valeurs. Il n'est pas d'enseignement sans éducation, sans lien avec le sujet lui-même.

Madeleine Natanson : La question de l'alliance est très liée à celle de la réparation. En apprenant, le sujet se répare lui même. Ce qui se joue dans la pédagogie, c'est comment faire alliance avec le sujet apprenant pour qu'il puisse participer à sa formation, avec ce qu'il a de meilleur en lui.

Jacques Natanson : Ce que j'aurais envie de dire, au point où nous en sommes, c'est que les gens qui ont fait le parcours que nous avons fait sont partis d'une situation où, si je suis enseignant, je dois arriver là avec mes connaissances bien organisées ; et mon problème est : comment présenter cet enseignement, ce contenu de façon claire et assimilable, et faire en sorte que je sois écouté, compris, et que j'arrive à modeler, en quelque sorte, l'esprit de mes élèves. Et, au fond, je me disais, à l'époque où j'étais dans cette position, il faut que mon cours soit bien construit, il y a telle et telle difficulté, en définitive, il y a le savoir dont je suis en quelque sorte le porte-parole et il faut que ça marche. Je pense qu'aujourd'hui encore, une partie non négligeable des enseignants est devant cette problématique. Cependant, j'ai envie de décrire le terme, ce à quoi on arrive lorsqu'on a un peu changé de pédagogie. C'est se dire en fait, il y a certes des difficultés, il existe un échange, mais ce qui est le plus important c'est au fond croire que les interlocuteurs sont capables d'assimiler ce que je leur propose à partir du moment où on leur donne la possibilité d'assimiler le savoir et que cela se fait dans le dialogue, dans l'alliance avec cette partie qui est en chacun de nous qui donne envie d'aller plus loin, d'aller mieux, d'être justement en relation.

Laurence Thouroude : *On est proche ici du postulat de l'éducabilité ; l'autre est toujours capable de progresser...*

Jacques Natanson : À condition qu'on accepte de le rejoindre là où il est, pour bouger justement et non pas de se dire il doit être là. Effectivement, ce que j'ai envie de dire, c'est que si on est enseignant, pour en arriver là, il faut peut-être avoir franchi les étapes, commencé par des expériences, des situations où on avait procédé tout de même de façon assez directive ; peut-être ensuite en se disant qu'il faut que les élèves en passent par certaines

étapes, par le chemin que je veux leur proposer. Mais il faut croire au pouvoir de l'intelligence humaine et de l'éveil. Si on les met dans un climat, s'il peut être nécessaire éventuellement de leur faciliter certaines étapes, ils vont y arriver à leur manière et d'une manière qui va peut-être m'étonner moi-même. Il y a en somme trois façons d'envisager l'enseignement. J'ai reçu un savoir et je vais le faire passer, ou bien, j'ai trouvé moi-même, j'ai cherché un savoir et je vais vous le faire passer, ou bien troisième étape, et peut-être que parfois les trois se mêlent, je n'ai pas un vrai savoir mais je cherche avec vous.

Laurence Thouroude : *C'est une question de rapport au savoir ?*

Jacques Natanson : Ce qui me semble le plus d'actualité, c'est ce que l'on peut faire face au conflit des cultures et comment on peut aider des enfants ou des jeunes à entrer dans notre culture occidentale sans renier leur culture d'origine. Cela est particulièrement difficile. La transmission des cultures, le passage d'une culture à une autre, c'est tout de même particulièrement difficile, parce que sans doute que les présupposés sont vraiment différents.

Madeleine Natanson : C'est une question qui existait déjà dans le passage de la culture des paysans à la culture de l'école, alors qu'ils qui ne parlaient pas tous la langue française. Est-ce plus difficile aujourd'hui ?

Laurence Thouroude : Enseignement impossible : *dans vos écrits, on trouve aussi souvent la thématique du pouvoir de l'enseignant, de la séduction, du contre-transfert. En ce qui concerne le contre-transfert vous indiquez que l'enseignant n'en fait pas le même usage que le thérapeute.*

Jacques Natanson : Il est bien évident qu'il existe des phénomènes transférentiels à l'intérieur de la classe, dans la relation pédagogique, comme dans la relation entre un patient et un analyste.

Madeleine Natanson : Avec tout de même une grande différence : le psychanalyste est dans la nécessité de travailler sur le transfert. Le transfert doit être analysé, cela fait partie du travail. Tandis qu'il faut connaître le transfert dans la relation éducative mais il n'y a pas lieu de l'analyser.

Jacques Natanson : C'est aussi la question du pouvoir par rapport à l'autre. C'est sûr que d'une certaine façon, même modernisées, les relations sociales sont quand même effectivement très largement des relations de pouvoir parce que ce que donne le pouvoir par rapport à l'autre c'est la sécurité. L'autre, au fond, est toujours d'une certaine façon un danger, parce qu'on est en conflit ou en concurrence, etc. En même temps, la grande inconnue, l'angoisse devant le pouvoir d'autrui est : quelle image je vais donner de moi à autrui, dans quelle mesure suis-je soumis et vulnérable ? Autrui, par définition, c'est l'inconnu, c'est l'imprévisible. A la limite, j'ai peur de lui parce que j'ai peur de la peur que je lui inflige. Cela est absolument indépassable et il faut probablement le relier à la violence fondamentale.

Madeleine Natanson : C'est tout le travail de Bergeret. L'enfant naît inachevé, dans la toute-puissance de l'autre. Si l'autre ne s'occupe pas de

moi, je meurs.

Jacques Natanson : Comment peut-on y échapper dans la relation pédagogique ? Dans la situation pédagogique, il existe une double angoisse : celle de l'enseignant et celle de l'élève. L'élève sait qu'il va être sous la dépendance de l'enseignant et éprouve l'angoisse de ne pas lui donner satisfaction, de ne pas lui plaire. De son côté, l'enseignant ressent également l'angoisse face à un « troupeau » d'élèves, que l'on soit dans un milieu difficile, défavorisé, ou dans un milieu plus civilisé. Il me semblerait important qu'en formation, qu'aux côtés des règles de la langue française, de l'orthographe, de la discipline, par exemple, on initie les futurs enseignants aux aléas de la situation, de l'exposition pédagogique. C'est aussi indispensable. Je ne sais pas trop comment on pourrait faire.

Laurence Thouroude : *Cela suppose sans doute de travailler sur le désir, le désir de l'autre, le désir d'enseigner. Cela nécessite un travail par rapport à soi, sur soi, sur soi par rapport à l'autre.*

Madeleine Natanson : Se former. Ce qui est différent de « recevoir une formation ».

Laurence Thouroude : *Vous proposez une méthode, ou une démarche, que vous appelez « phénoménologie psychanalytique ».*

Jacques Natanson : C'est une méthodologie pour la formation des enseignants. Une approche conceptuelle et une approche par situation. C'est-à-dire une façon de présenter les concepts qui soit recevable, qui fasse écho. Cela renvoie encore une fois à la question du désir. Peut-être que l'une des questions fondamentales est : moi, formateur, quand je suis en relation avec des personnes qui sont, par rapport à moi, en situation de formation, quel est mon désir de formateur ? Mon désir, c'est que mon intervention soit efficace telle que je me représente moi la situation à rechercher. J'ai donc une certaine représentation de ce que je pourrais ou de ce que je devrais obtenir et, d'une certaine façon, je compte surtout sur mon expérience, mon habileté et éventuellement, ce qui est presque le plus délicat, sur ma sympathie. Dans un groupe, lorsque j'interviens auprès d'une personne en formation, devant une situation, elle réagit peut-être comme je le voudrais, peut-être pas tout à fait comme prévu, mais d'une façon que je juge maîtrisable ; ou encore peut-être que si elle ne réagit pas de façon attendue mais qui me semble intéressante, je me dis que je suis capable d'en profiter. Enfin, il peut se trouver des cas où l'intéressée ne réagit pas de façon prévue ni que je juge intéressante : je peux m'en contenter ou le regretter. Il existe toute une variation de réactions possibles. Ce qui reste le plus délicat, c'est lorsque les réactions de l'interlocuteur sont décevantes, soit parce que ce n'est pas la façon dont vous voyez les choses, ou qu'il ne paraît pas avoir réagi d'une façon qui vous intéresse. Cela se résume au prévisible et à l'imprévisible d'une part, à l'intérêt ou l'absence d'intérêt d'autre part. Cela fournit toute une série de variations possibles, avec la combinaison de réactions satisfaisantes ou non. La situation sans doute la plus intéressante pour le formateur est celle où il est confronté à une réaction de ses

interlocuteurs imprévue mais malgré tout satisfaisante car dans ce cas, il a l'impression de gagner quelque chose. Il y a une espèce d'enjeu qui s'accroche à l'ensemble des réactions que nous avons quand nous rencontrons des gens au fond, sauf qu'ici, dans les situations pédagogiques, comme on est en responsabilité, il y a une forme d'engagement. Quand je me suis « décarcassé », si j'ose dire, pour proposer des choses qui me semblent intéressantes et que cela ne marche pas, ça peut-être assez décevant. Mais après tout, on n'est pas obligé d'avoir constamment satisfaction dans ce type de relations.

Laurence Thouroude : *Et lorsqu'il n'y a pas de réactions verbales, lorsqu'il y a peu d'interactions et donc peu de moyens pour percevoir comment l'enseignement est perçu ?*

Jacques Natanson : C'est complexe. Il y a deux situations extrêmes là, me semble-t-il. Dans le premier cas, l'enseignant fait un apport qu'il considère comme important et substantiel et qui nécessite en particulier un effort de la part des intéressés, mais quelquefois la situation est telle qu'il n'est pas certain qu'il puisse y avoir une réaction au moment même. Dans l'autre cas, l'enseignant intervient de façon problématique pour susciter les réactions. Peut-être y a-t-il intérêt à ce que le premier cas se rapproche du second, c'est-à-dire que lorsque l'enseignant propose un apport, il devrait peut-être s'organiser de façon à faire une place aux réactions, au débat ou à l'échange, que l'objet de l'enseignement soit de tenter de faire passer une notion difficile ou qu'il s'agisse à proprement parler d'une notion qui fait débat, et qu'il accepte plusieurs points de vue. Cela renvoie finalement à la place du dialogue considérée comme nécessaire par l'enseignant, c'est-à-dire la possibilité de points de vue différents et de découverte commune. Cela dépend sans doute de la façon dont l'enseignant est lui-même en recherche. Je vois là un parallèle avec la psychanalyse : dans une cure, on ne peut pas appliquer des trucs, prévoir l'ordre des choses. La psychanalyse nous aide peut-être à être dans une certaine forme d'écoute un peu différente du fait qu'on ne sait pas par avance ce qu'on va trouver. L'enseignant doit certes connaître la question qu'il traite et savoir que sur un thème donné, existent différentes étapes ou possibilités, mais ensuite être capable de jouer le jeu, de se dire : jusqu'ici, voilà ce que je disais, pour un certain nombre de raisons, mais après tout, si autre chose vient dans l'échange, alors pourquoi pas. L'enseignant n'a pas forcément raison sur tout. Donc à la fois, de façon presque paradoxale, l'enseignant doit se dire : je connais la question mais je ne sais pas tout. C'est aussi une façon de ne pas s'ennuyer.

Laurence Thouroude : *Par rapport à l'enseignant, j'aime bien également l'image de l'enseignant comme un éternel aîné.*

Jacques Natanson : Il y a l'aîné réel, dans une famille. J'ai fait l'hypothèse que celui-ci est tourné plus facilement que ses cadets vers les métiers de l'enseignement. Il y a également l'aîné symbolique, avec le problème de la remise en cause, au niveau institutionnel même, de la dissymétrie

fondamentale de la relation pédagogique. On retrouve des similitudes entre l'aîné dans la famille et l'aîné dans la classe, ne serait-ce que s'occuper des plus jeunes. L'aîné symbolique est celui qui a une certaine expérience, pas nécessairement en raison de son âge, qui a rencontré certaines situations et a été amené à y faire face. L'aîné symbolique va se trouver face à une situation qu'il a déjà rencontrée et pour laquelle il a déjà trouvé une solution. Mais si les autres sont confrontés à une situation très différente ou proposent des résolutions éloignées de celle qu'a construite l'aîné, après tout le fait d'être aîné ne donne pas nécessairement la vérité. On en revient aux propos précédents sur l'enseignant qui sait et ne sait pas tout à la fois.

Madeleine Natanson : L'aîné dans une famille est celui qui a fait l'expérience d'être l'unique, d'avoir les parents pour lui seul.

Jacques Natanson : C'est en même temps celui qui fait le chemin, qui trace la route. Peut-être alors que, pour l'aîné de la famille, devenir enseignant est une certaine réponse, une compensation à ses frustrations. L'aîné symbolique donne l'impression qu'il est toujours en manque d'amour, dans une recherche permanente d'être aimé. Peut-être parce qu'on lui a demandé davantage de responsabilités lorsqu'il était plus jeune. Comme s'il devait compenser un manque d'amour ou, plus justement, une impression ressentie de manque d'amour, réelle ou imaginaire. Il cherche alors à avoir à son tour des enfants à aimer, en devenant enseignant ou éducateur. Être l'aîné symbolique, c'est aussi oser la transmission entre les générations.

Laurence Thouroude : *Ce qui m'a paru intéressant également, en relisant vos textes en vue de cet entretien c'est l'idée que l'éducation c'est « ni-ni ». « Désirer être reconnu comme tel, ni ange ni bête, ni sans instinct ou désir ni prisonnier de ses pulsions, ni ignorant affecté ni omniscient, ni infallible ni incapable, ni tout-puissant ni impuissant, ni totalement libre ni totalement esclave, mais cherchant à se libérer en s'appuyant sur ce qui pourrait rendre esclave ou despote justement : le désir ». L'enseignant serait donc en quelque sorte en permanence dans un entre-deux.*

Jacques Natanson : L'entre-deux c'est aussi l'imprévu dans la rencontre. Le « ni-ni » est difficile à trouver ou à tenir. Cela me fait penser au « suffisamment » de Winnicott. Tout tient dans ce mot : suffisamment.

En guise de conclusion, je voudrais rappeler cette citation de Nelson Mandela qui disait : après avoir gravi une haute colline, tout ce qu'on découvre, c'est qu'il reste beaucoup de sommets à atteindre.

Références bibliographiques

- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris : L'harmattan.
Filloux, J.-C. (1963). *L'inconscient*. Paris : PUF.
Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie. Psychanalyse et pédagogie : ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 69-102.
Filloux, J.-C. (1996). *Tolstoï pédagogue*. Paris : PUF.

- Filloux, J.-C. (dir.) (2005). *Analyse d'un récit de vie*. Paris : PUF.
- Milner, J.-C. (1984, 2011). *De l'école*. Paris : Éditions Verdier.
- Natanson, J. (1973). *L'enseignement impossible*. Paris : Les éditions universitaires.
- Natanson, J. et Natanson, M. (2004). *Risquer la transmission*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Natanson, J. et Prost, A. (1963). *La révolution scolaire*. Paris : Les éditions ouvrières.
- Picquenot, A. (dir.) (2002). *Il fait moins noir quand quelqu'un parle – Éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

Pour citer ce texte :
Thouroude, L. (2013). Entretien avec Jacques Natanson. *Cliopsy*, 9, 81-91.