

TEXTE N° 14 : Catherine Pochet et Fernand Oury
L'année dernière, j'étais mort, signé Miloud
(Matrice, Vigneux, 1986)

Revenons dans la classe. Les inconscients ne sont pas restés accrochés aux portemanteaux et nous aimerions bien parfois pouvoir influencer sur certains transferts. Des hypothèses de travail volontairement simplistes peuvent nous aider. **Les situations induisent des fantasmes, des désirs favorisant ou non certains transferts** : tel ici qui dicte son cours a plus de chances d'être ressenti comme Maître détenteur d'un Savoir ou comme dictateur que tel autre qui aide les enfants à mettre au point leur texte pour leur journal. **Or, ces situations sont liées au type d'activité, à l'organisation du travail et des groupements, aux rôles, aux statuts des uns et des autres. Donc, plutôt que d'inter-venir directement, d'agir sur l'élève ou sur les relations, nous introduisons des médiations, des activités, des institutions ... qui modifiant les situations ont des chances de modifier les relations, les transferts, les comportements** (savoir que si les intéressés n'ont pas la possibilité d'intervenir dans ce processus, ils ne s'impliquent pas et qu'il devient inutile de bavarder sur les relations ou les transferts).

Donc, **agir sur le milieu pour changer les comportements** : l'idée n'est pas nouvelle ! Nous ne nous étonnons pas de voir les problèmes de transfert se poser différemment dans une classe coopérative. Il nous semble même que, lorsque les institutions fonctionnent bien, cette classe a tendance à s'autoréguler, à régler ces problèmes de transferts : la "machine" donnerait automatiquement au maître une place correcte dans le transfert des enfants, une place démarquée des connotations familiales habituelles qui favorisent les projections et les identifications abusives.

Mais ne sommes-nous pas en train de rêver? A sous-estimer la prégnance de l'Institution centenaire, nous risquerions quelques déconvenues. La structure traditionnelle de l'École française

comparable à celle de l'Église et de l'Armée demeure simple : verticale, hiérarchisée, centralisée, pyramidale. Ceci quels que soient les aménagements et les assouplissements. La hiérarchie du Pouvoir est doublée d'une hiérarchie du Savoir attesté par les diplômés : le Savoir des chercheurs justifie le Pouvoir des décideurs.

Cette structure induit, à tous les niveaux, des myriades de relations duelles asymétriques dont la relation pédagogique normale donne une bonne image : le Grand (dominant) parle, commande, et les Petits (dominés) écoutent. Écouter le maître, c'est aussi obéir. Seul le Supérieur a pouvoir de faire faire. La réciprocité est impensable : mieux vaut "écouter" son chef hiérarchique que lui "faire la leçon". Tout cela est banal, normal "naturel" et passe pour immuable. Qui a intérêt à trouver autre chose ? Ne nous étonnons pas si nos minuscules coopératives, dès qu'elles sortent de la classe, dès qu'elles touchent un point de structure de l'École, provoquent des réactions d'angoisse et de rejet. Bien sûr, les choses n'apparaissent pas clairement. On est moderne, démocratique, on tient compte du feed-back, on consulte la base, on laisse s'exprimer longuement, on encourage verbalement les innovations. A-t-il été prévu quelque part que les communications horizontales débouchent sur autre chose que des vœux ? L'expression libre des assujettis, l'écoute bienveillante, utiles soupapes de sûreté, sont aussi sources de renseignements. Elles permettent d'ajuster le tir et de gouverner en douceur. Où est le progrès ?

Conséquence de cette structure verticale, une seule relation possible, un seul transfert autorisé : l'amour du chef, l'amour du censeur. Les autres relations qui risqueraient d'interférer sont à éviter. Mais l'écolier s'aperçoit que l'instituteur-adjoint n'est pas le maître : il obéit à l'inspecteur, lui-même représentant

d'un pouvoir lointain, mystérieux, invisible : Dieu, la Patrie, le Parti ou le Peuple souverain.

Déplacement : l'objet change, le transfert demeure. Ainsi, théoriquement, l'école devrait former des générations de bons citoyens, respectueux des lois et des pouvoirs en place. On trouve toujours un "psychanalyste" pour parler à ce moment de Loi du Père et justifier l'"Etabli".

Dans la structure "normale" le mot "transfert" ne peut évoquer autre chose que la relation de l'élève avec le maître ou la maîtresse. Condition des apprentissages et de l'acquisition des savoirs, ce transfert est nécessairement positif : "Tu t'entends bien avec ta maîtresse ?" Il est bon d'aimer sa maîtresse, de travailler pour lui faire plaisir, pour devenir instruit, comme elle ...

Utiles, ces transferts seront encouragés. Mais il appartient au maître de les susciter et de les contrôler. Fort heureusement, le bon maître a un bon contact, une bonne relation avec tous les élèves et surtout avec ceux qui justement ont besoin de contacts, de relations, d'amour ...

Et voilà notre bon maître invité à contrôler vingt-cinq relations duelles simultanées dans lesquelles il est fortement impliqué (multiplier par vingt-cinq la relation ne change pas sa structure binaire). On lui demande en outre de contrôler ses propres "contre transferts" autrement dit d'être conscient de son inconscient. Et, bien sûr, en fin d'année, il veillera à la liquidation de ces transferts : les enfants ne doivent-ils pas accéder à l'autonomie ?

Vaste programme qu'aucun psychanalyste sérieux n'oserait proposer mais qui, implicitement, sous-tend la demande sociale d'éducation.

Résumons-nous : l'École sous sa forme traditionnelle promeut par sa structure un type de transfert et un seul. Et répétons-nous : ce qui fait problème, ce n'est pas le transfert - nous sommes continuellement en transfert - et pas davantage son caractère ambivalent. Ce qui fait problème pour nous, c'est son caractère massif, qui peut être dévastateur. C'est aussi le fait que, dans la structure classique, où seule

compte la relation avec le maître, l'enfant est continuellement confronté à un adulte plus ou moins imaginaire porteur du Savoir et du Pouvoir, qu'il investit comme porteur d'une toute-puissance magique (à l'étage au-dessus, écoutez des instituteurs parler de l'inspecteur !). "Celui à qui je suppose le Savoir, je l'aime." (Lacan). On pourrait ajouter "et je le hais". Le sujet supposé savoir laisse rarement indifférent (sauf à se désintéresser du Savoir : combien d'adolescents "décrochent" et se retirent du monde ...). Sans autre médiation qu'un mystérieux Savoir théoriquement détenu par l'un et recherché par l'autre, le transfert pédagogique a toutes chances d'être massif. **Les deux partenaires risquent donc de s'aimer-haïr et de se mettre en danger.**

Cette relation duelle asymétrique n'est pas sans en rappeler une autre, fort archaïque, placée sous les signes de l'amour-dévoration, de la fusion imaginaire et de la destruction des (images du) corps : la relation du nourrisson dévorateur, démuné, impotent, à la Mère archaïque fantasmée comme toute puissante, dispensatrice de vie et de mort. A ce niveau, on ne peut guère parler de relation d'objet qui supposerait une image du corps distincte, séparée de l'environnement et aussi un sujet désirant. Place alors aux identifications massives, de type "cannibale", aux régressions inexplicables, à la confusion, au mélange des corps, à la folie. On imagine les dégâts possibles et la difficulté de contrôler de tels transferts.

L'étonnant ce n'est pas que les instituteurs hésitent et se cramponnent à leurs défenses institutionnelles, à leur personnage, mais bien qu'on ait pu parler sans rire de "couple éducatif" à propos de la relation pédagogique traditionnelle.

Et dans la classe coopérative ?

Les problèmes ne sont pas résolus mais, posés autrement par le contexte, ils deviennent solubles. **Médiations, institutions, groupes, la relation duelle est évitée au maximum. Le maître n'est plus l'objet unique d'amour-haine. Les risques d'accrochage affectif, de "branchements" indésirables diminuent.**

Dans ce cadre, les enfants parlent, expriment leurs sentiments, donnent leur avis. On discute. Parlés, les transferts passent par le Symbolique, par des signifiants communs. La dialectisation et l'évolution deviennent possibles.

Dans les ateliers, équipes, classes de niveaux, chaque enfant travaille ou joue avec des autres (et n'oublions pas les correspondants !). C'est entre eux que ça se passe. **Ces transferts latéraux favorisés viennent concurrencer et minorer la relation maître-élève.** Ça transfère dans la classe et souvent plus qu'ailleurs. Sur un fond d'activités et d'institutions précises, ces transferts deviennent plus facilement repérables. Antoine ne veut plus travailler avec Bertrand ; Caroline et Danièle sont devenues inséparables ; Hassan ne tolère pas les petits ; Francis ne joue et ne travaille qu'avec des filles ; Guy s'oppose systématiquement au maître mais accepte la loi commune ; à l'inverse, Hugues ne peut imaginer d'autre loi que le bon plaisir de "son maître" ; Janine se retire du groupe, ne parle plus guère et ne s'intéresse plus à rien, ni à personne ...