

MALAISE À L'ÉCOLE DU « TRANSFERT COLLECTIF » À LA DEMANDE DE PRÉCEPTORAT

Paola Casagrande

Martin Média | « [Le Journal des psychologues](#) »

2006/7 n° 240 | pages 44 à 49

ISSN 0752-501X

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2006-7-page-44.htm>

!Pour citer cet article :

Paola Casagrande, « Malaise à l'école Du « transfert collectif » à la demande de préceptorat », *Le Journal des psychologues* 2006/7 (n° 240), p. 44-49.

DOI 10.3917/jdp.240.0044

Distribution électronique Cairn.info pour Martin Média.

© Martin Média. Tous droits réservés pour tous pays.

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

Malaise à l'école

Du « transfert collectif » à la demande de préceptorat



Paola Casagrande

Psychologue
scolaire
Psychanalyste

Longtemps considéré comme le moteur de tout apprentissage, le transfert semble ne plus aller de soi. Dans ce lieu de rencontre qu'est l'école entre l'attente des parents, le désir d'apprendre de l'enfant et « l'art d'enseigner » du maître, il y a malaise. L'auteur s'appuie sur une analyse des processus psychiques en jeu, dans le contexte social actuel, pour soutenir la thèse d'une demande de préceptorat individuel.

Dans un contexte de relations sociales et familiales en mutation, professeurs, parents et enfants témoignent d'un malaise dans l'éducation. Tout semble se passer comme si les uns occupaient des places contestées par les autres, au mieux inlassablement interrogées. Le transfert considéré jusqu'à peu comme ressort de l'apprentissage ne va plus de soi. Foucault déplorait cette évolution dans *Radioscopie*¹ : le savoir de l'école à la mesure d'un symptôme social dénué de dimension transférentielle, dénué d'Eros platonicien. Il ne me semble pas pour autant que la dimension transférentielle ait disparu de l'acte pédagogique, mais bien plutôt qu'elle tende à devoir s'exercer dans un lien exclusif, au détriment du lien collectif.

Traversée par des modèles idéologiques, la question scolaire est un sujet où chacun se pense expert. Cette revendication d'un savoir généralisé sur l'école tient peut-être à ce que Jean-Claude Milner, linguiste

et philosophe, dénonce comme un mythe, celui de l'école comme reflet de la société. Selon lui, on croirait abusivement à une correspondance terme à terme entre un microcosme scolaire et un macrocosme social : « On ne s'étonnera pas [...] que l'on parle tant d'ouvrir l'école sur le monde : le monde lui-même est identifié à une école. Le secret de la réforme se dévoile : l'école vingt-quatre heures sur vingt-quatre pour l'enseignant, devenu éducateur et arrimé à son établissement ; l'école vingt-quatre heures sur vingt-quatre pour l'élève, incessamment saisi par l'éducation dans sa famille et hors de sa famille ; l'école vingt-quatre heures sur vingt-quatre pour tous, du berceau jusqu'à la tombe. » (Milner J.-C., 1984.)

L'art d'enseigner

William James, philosophe et psychologue, plaçait la magie de la transmission du côté de la divination et de l'intuition. Pour lui, l'art de la pédagogie ressemble à

1. « Radioscopie » de Jacques Chancel avec Michel Foucault, Paris, Radio France, 1975.

la science de la guerre : « Il faut arriver à placer votre élève dans un état où l'objet de votre enseignement l'intéresse à tel point que tout autre objet d'attention soit banni de son esprit. Révélez-lui alors votre science d'une manière si impressive qu'il s'en souviendra jusqu'à son dernier souffle ; enfin, remplissez son esprit d'une curiosité si dévorante qu'il recherchera les connaissances subséquentes se rattachant à votre sujet. Avec des principes aussi lumineux, le maître dans sa classe et le général sur le champ de bataille ne devraient remporter que des victoires. Mais les tournures d'esprit de nos adversaires sont étonnamment diverses et il faut compter avec elles. L'esprit de l'enfant vous échappe avec autant de promptitude que celui du chef de la partie adverse se dérobe au savant général. Il est aussi difficile à l'éducateur qu'au chef d'armée de savoir ce que veut et ce que pense, ce que sait et ne sait pas l'ennemi respectif. Et dans les circonstances de l'urgence, la divination et l'intuition sont les seules aides et non pas la pédagogie générale et la science stratégique... » (James W., 1934.)

Plus près de nous, Julia Kristeva, psychanalyste et linguiste, répond à la question de ce que peut être une transmission réussie. Elle compare la relation d'apprentissage à la relation analytique : « Pour moi, elle serait à l'image de la transmission analytique : ce qui implique qu'il y a une séparation : à la fin de mon analyse, je quitte mon analyste ; un assouplissement des inhibitions et des censures : je suis en contact avec mes pulsions inconscientes, et ma créativité augmente ; une autonomie qui me rend capable de liberté et de choix : bien au-delà de ce que mon analyste m'a littéralement transmis. En résumé, une transmission réussie est une transmission interrogeable et modifiable, qui stimule la créativité du "disciple". » (Kristeva J., 1998.)

George Steiner, passionné de transmission, définit le professeur comme un « despote de l'espoir ». Dans un entretien publié en 2003 sous le titre « Éloge de la transmission. Le maître et l'élève », Cécile Ladjali interroge G. Steiner : « Quelle place assigneriez-vous à l'enseignant dans l'école aujourd'hui ? » Voici sa réponse : « Un certain martyr. Sans aucun doute, il y a des difficultés, des souffrances, des collapses. En Angleterre, il y a une grande vague de suicides chez les enseignants : ce n'est pas une blague. Mais c'était déjà le cas du chahut à mon époque dans le grand roman de Louis Guilloux, *Le Sang noir, le chahut qui tue*. J'ai toujours dit à mes élèves : on ne négocie pas ses passions. Les choses que je vais essayer de

vous présenter, je les aime plus que tout au monde. Je ne peux pas les justifier. Si je suis archéologue et que ce sont les pots de chambre chinois du VIII^e siècle qui constituent ma vie, je ne peux pas les justifier. La pire chose, c'est d'essayer une dialectique de l'excuse, d'apologétique, ce que je reproche à tout l'enseignement actuel [...]. Si l'étudiant sent qu'on est un peu fou, qu'on est possédé par ce qu'on enseigne, c'est déjà le premier pas. Il ne sera pas d'accord, peut-être va-t-il se moquer, mais il écoutera. C'est ce moment miraculeux où le dialogue commence à s'établir avec une passion. Il ne faut jamais essayer de se justifier. » (Steiner G., Ladjali C., 2003.)

Autre figure emblématique du professeur : Gilles Deleuze. Qui mieux que G. Deleuze pour répondre à la définition du maître de l'héritage classique dont le dispositif de transmission, son acte pédagogique repose sur la voix, la parole référée au Savoir ? Dans son *Abécédaire*, à « P comme professeur », on entend ceci : « Un cours, c'est une inspiration, ça demande beaucoup de préparation. C'est comme au théâtre. Si on n'a pas beaucoup répété ! [...] Il faut arriver à trouver intéressant ce qu'on dit. C'est pas la vanité de se trouver intéressant. Non ! Faut trouver la matière. Il faut parfois se donner quelques coups de fouet pour qu'elle devienne, intéressante, la matière. »

Un cours, c'est un cube, un espace-temps, il s'y passe plein de choses, ça s'étend, c'est une temporalité spéciale, ça a une suite. Faut trouver un truc, c'est comme une porte qu'on ne pourrait pas passer dans n'importe quelle position.

Il y a deux conceptions d'un cours : celle qui consiste à obtenir des réactions assez immédiates d'un public, sous forme de questions, avec des besoins d'interruption, c'est un courant. Et puis, il y a la conception dite "magistrale". C'est le monsieur qui parle. Je n'ai jamais manié que la seconde. C'est une conception musicale. On n'interrompt pas la musique quand on n'a pas compris un mouvement, il y a les effets retardés, trois minutes après, ça devient limpide. Il y a un effet rétro-actif. C'est pour ça que les questions me semblent stupides. Les meilleurs étudiants sont ceux qui posent les questions la semaine d'après.

Personne ne peut écouter longtemps. Pour moi, un cours n'est pas destiné à être compris dans sa totalité. Un cours est une matière en mouvement, c'est un flux dans lequel chacun prend ce qui lui convient. C'est évident qu'il y en a qui dorment à moitié. Alors, par quel mystère il y en a qui se réveillent au moment qui les concerne. Il n'y a pas une loi qui dit cela

concerne untel ou untel. Un cours, c'est de l'émotion, s'il n'y a pas d'émotion, il n'y a rien. Il s'agit de vous réveiller à temps pour saisir ce qui vous convient personnellement. C'est pour ça qu'un public varié est important, on sent les centres d'intérêt qui se déplacent et ça forme un tissu splendide, une texture on peut dire... » (Deleuze G., 1996.)

Gilles Deleuze, contrairement à Julia Kristeva, place la créativité plutôt du côté du professeur.

La relation maître/élève

Bien que le champ de l'analyse et celui de l'apprentissage ne se confondent pas, l'un peut éclairer l'autre. La psychanalyse s'intéresse au sujet, elle opère dans la sphère privée. Ses effets au-delà sont indirects, par surcroît. La relation d'apprentissage, quant à elle, vise un objectif toujours collectif : une éducation, une instruction publique non seulement parce qu'elle s'adresse à un groupe, mais parce qu'elle a une visée normative, le maintien de la société civile, la formation de futur citoyen par le biais d'un savoir partagé, d'une « culture commune » ; ce que le « collège unique » aurait échoué à constituer. Pourtant, on peut utiliser certains concepts psychanalytiques pour rendre compte de ce qui se joue au sein de groupes organisés, ici la classe, pour comprendre comment un enfant convoqué à l'école, contraint à participer à la vie d'un groupe, peut devenir acteur de son apprentissage ou encore sujet, appelé au sein des sciences de l'éducation, sujet apprenant (en relation avec la terminologie lacanienne d'« analysant »), pour comprendre ce qui fonde le rapport maître/apprenant, c'est-à-dire la relation transférentielle d'imparité que ces mots pourraient résumer : « Je m'en remets à toi qui sais. »

Le concept freudien de l'identification aide à penser les relations transférentielles dont la classe est un lieu de foisonnement. Ces relations sont gouvernées par un mode d'« identification hystérique » (troisième mode conceptualisé par Freud), processus à l'œuvre dans la constitution d'une communauté. La classe peut être comparée à ce que Freud appelle dans « *Psychologie des foules et analyse du moi* » une « *foule artificielle organisée* » (Freud S., 1981). Chaque élève, individu isolé, est « *lié libidinalement* » (*ibid.*), d'une part à celui qui conduit le groupe, le maître, d'autre part aux autres élèves. Le lien identificatoire horizontal aux autres élèves qui deviennent

par là même « camarades de classe » est tributaire du lien vertical fondé, dit Freud, par « un même mirage » (*ibid.*), à savoir l'illusion que le maître placé en position de substitut parental aime tous les élèves « d'un égal amour » (*ibid.*). C'est de cette croyance que dépend la cohésion du groupe, cohésion qui est le signe d'une identification de type « contagion psychique » (Dor J., 1992), l'objectif commun réalisable étant d'apprendre ensemble, conduit par un même maître qui prend la place de l'Idéal du moi de chacun des élèves. Il me semble que l'on peut nommer ce processus de transfert dans la classe « transfert collectif ».

Dans la relation qu'entretient un élève avec son professeur, un élève avec un élève, un parent avec un professeur, un professeur avec un élève, nous retrouvons l'investissement libidinal repéré par Freud, qui noue les êtres d'un groupe entre eux. Cet investissement libidinal, lien premier pourrait-on dire, conditionne toutes les relations à autrui. Autour d'une image primordiale, intégrée, l'être humain construit son monde d'objets variés, échangeables, changeants, nommables. L'école et ses représentants prennent une place importante dans la série des objets à investir (ou à désinvestir) pour tout humain, enfant ou adulte. Le plus souvent, l'enfant accepte le maître comme substitut parental et représentant de l'Autre du savoir. Ainsi, penser l'acte d'apprendre, tant du côté du maître que de celui de l'élève, ne peut se faire sans introduire la relation à l'autre et, de ce fait, la dimension du désir.

Les textes officiels qui régissent le travail des RASED² énoncent comme étant un des objectifs des enseignants spécialisés « la restauration du désir d'apprendre ». De qui ? Les textes ne le disent pas. Parce que c'est évident pour tout le monde qu'il s'agirait de ne considérer que le désir de l'enfant. Dans cet oubli se glisse ce qui demeure le plus souvent impensé à l'Éducation nationale : le désir de l'enseignant. Comment Lacan relie-t-il le désir et transfert ? Dès son premier séminaire, il interroge le désir : « *Quel est mon désir ? Quelle est ma position dans la structuration imaginaire ? Cette position n'est concevable que pour autant qu'un guide se trouve au-delà de l'imaginaire, au niveau du plan symbolique, de l'échange légal qui ne peut s'incarner que de l'échange verbal entre les êtres humains. Ce guide qui commande au sujet, c'est l'Idéal du moi.* » (Lacan J., 1991.) Et, plus loin, il dit encore comment l'Idéal du moi qui joue le rôle de ressort de

l'identification a une « incidence [...] fondamentale dans la production du phénomène de transfert ». On ne peut penser le désir de l'un, sans penser le désir de l'autre. Évoquer le désir d'apprendre, c'est donc, de manière évidente, considérer indissociablement le désir de l'élève et le désir du maître, c'est considérer le plan symbolique constitué par les valeurs communes.

La place du maître : le désir du maître

La place du maître est le lieu de la transmission du savoir entre l'Autre, lieu des signifiants, et l'élève. Il ne représente pas le savoir, car, pour lui comme pour l'élève, le savoir lui préexiste et ne peut lui venir que de l'Autre (« *Je suis postier et non auteur de la lettre* », dit l'écrivain Steiner in Ladjali C.). De cette place, le maître guide l'enfant et lui permet de trouver le point de passage entre idéaux familiaux et idéaux sociétaux. Ainsi, l'enfant peut-il accéder au statut d'élève auquel le maître présuppose la capacité de comprendre, d'apprendre. On reconnaît ici ce que Lacan nomme parmi les quatre discours qu'il a conceptualisés, le « discours universitaire ».

Le maître accueille l'enfant dans un ensemble d'êtres parlants, avec toute la complexité et le particularisme qui les constituent, ensemble dans lequel le maître lui-même est inclus. Alors seulement sera réalisée l'homogénéité des espaces respectifs et l'adéquation des idéaux, dont je fais l'hypothèse qu'elles constituent le ressort du transfert dans la classe. Inclus dans le même espace que l'enfant, le maître l'y reconnaît pour que l'enfant s'y reconnaisse. Cette relation maître/élève peut être nommée « relation symbolique ». Les enseignants de l'école maternelle et élémentaire portent souvent sans le savoir cette responsabilité : de la place occupée par chacun dans la relation d'apprentissage dépendra pour l'enfant la facilitation du déclin du complexe d'Œdipe et l'entrée en phase de latence. Alors l'enfant aura accès « à un autre monde », monde dont une des entrées difficiles et initiatiques est, par excellence, l'apprentissage de la lecture. Combien d'hésitations, de tremblements, de souffrance, de grandes exaltations aussi au moment de ce passage que parents et enfant vivent souvent de concert.

Il n'est pas si difficile de devenir professeur, mais il est difficile de le rester, tout

2. Réseau d'aides aux élèves en difficulté (dispositif d'aide au sein de l'Éducation nationale).

au long des vicissitudes de l'acte pédagogique, au sens d'une place à tenir qui ne fasse pas obstacle au cheminement des élèves. La capacité du professeur de le rester suppose un mode d'identité qui le spécifie et qui s'appuie sur son désir de transmettre. De plus en plus, les professeurs questionnent cette dimension de leur pratique pour s'ajuster aux demandes exigeantes actuelles.

De la pulsion de savoir au désir d'apprendre. La promesse œdipienne

Le concept de pulsion de savoir mériterait à lui seul un long développement. Je ne fais ici qu'évoquer la question pour souligner la complexité de ce processus exposé par Freud dès 1905 dans *Les Trois Essais sur la théorie de la sexualité*, puis en 1908 avec *Les Théories sexuelles infantiles*. Dans un article très complet sur la question, Norbert Bon (2003) rappelle que « l'accent mis de plus en plus exclusivement sur les processus cognitifs et leur substrat neurobiologique tend à faire oublier la complexité psychique des phénomènes d'apprentissage chez l'enfant, qu'avait tenté de faire valoir le fondateur de la psychanalyse, en nouant de façon intime l'intellectuel au pulsionnel et au relationnel ». Faisant retour sur la thèse freudienne qui pose l'origine du désir de savoir du côté du pulsionnel, avec la nécessité pour l'enfant de développer sa propre théorie sexuelle infantile, Norbert Bon nous rappelle comment la question première, celle de l'origine - d'où viennent les enfants -, met l'enfant au travail de la pensée. Dans *Les Trois Essais sur la théorie de la sexualité*, on peut lire : « Ce n'est pas un intérêt théorique, mais un besoin pratique qui pousse l'enfant à ces recherches. Lorsqu'il se sent menacé par l'arrivée réelle ou supposée d'un nouvel enfant dans la famille [...], il se met à réfléchir et son esprit commence à travailler. » (Freud S., 1962.)

La question de l'origine « doit forcément se perdre [...] dans le sable et, faute de pouvoir être achevée, doit être laissée en panne » (Freud S., 1993). Cette première étape d'autonomie intellectuelle va subir un profond refoulement. Freud décrit trois effets possibles du refoulé de la sexualité sur le destin de la pulsion de savoir dans « Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci ». Dans une première possibilité, « la recherche partage le destin de la sexualité, le désir de savoir reste dès lors inhibé et la libre activité de l'intelligence restreinte, peut-être à

vie... » (Freud S., 1993). Dans une deuxième possibilité, « le développement intellectuel est suffisamment vigoureux pour résister au refoulement sexuel qui le harcèle » (op. cit.) et produit la rumination mentale, la pensée au service de la satisfaction sexuelle. Le troisième effet, « le plus rare et le plus parfait, échappe à l'inhibition de pensée [...], la libido se soustrait au destin du refoulement en se sublimant dès le début en désir de savoir et en se rangeant comme un renfort aux côtés de la vigoureuse pulsion de recherche » (ibid.).

Un tournant décisif pour l'enfant et son devenir consistera à substituer à l'avidité curieuse portant sur le sexuel, le désir d'apprendre « ce que les adultes lui demandent d'apprendre, [...] un savoir évidé de la

et élémentaires est apparu un *leitmotiv*. M'a alerté le consensus à propos de ce que l'on pourrait appeler un « symptôme social » qui concerne autant les élèves performants que les autres, à savoir l'impossibilité ou la répugnance pour un grand nombre d'enfants à entrer dans le travail collectif. Tout semble se passer comme si la réalité de la transmission à l'école, un maître/une classe, était inlassablement niée au profit d'une demande insistante de transmission préceptrale. Face à cette nouvelle donne, nouvelle par son ampleur, les enseignants cherchent à comprendre, à s'adapter, mais aussi à résister. La constitution de groupes de parole et de réflexion a permis de réfléchir à la question de « la résistance au collectif » et, plus



Le modèle classique de la transmission, un maître/une classe, est-il en voie d'être dépassé ?

vérité » (Bon N., 2003). C'est ce processus qui signera l'entrée en phase de latence. Ce tournant passe par le conflit œdipien avec le rôle fondamental du tiers qui ouvre « une autre perspective, sous la forme d'une promesse implicite : ce que tu ne peux avoir maintenant, tu pourras en retrouver l'équivalent plus tard, à condition d'en passer par un certain nombre d'exigences... » (Op. cit.)

Paroles de professeurs des écoles

Dans le discours des professeurs enseignant en maternelle, en classes préparatoires

précisément, de bien vouloir considérer l'évolution comportementale des enfants à l'école, évolution dont on peut faire l'hypothèse qu'elle s'inscrit dans un cadre général sociétal. Tous témoignent de ce que l'enfant semble plus longtemps qu'autrefois en difficulté avec le passage entre sphère privée et sphère publique, entre individuel et collectif. Individualisme, agressivité envers les autres, logique du « j'ai pas envie », recherche d'une relation unique à l'adulte, reviennent dans les propos des professeurs partagés entre regret de l'autorité d'antan et souci de comprendre ce qui se joue dans la demande insistante des enfants d'exclusivité,

de préceptorat, demande renforcée par celle des parents (« *Chaque parent attend que nous nous comportions avec son enfant comme il se comporte avec lui* »).

La question actuelle du désir d'apprendre

La difficulté d'enseigner vient sans cesse interroger la question du désir d'apprendre de l'enfant actuel. Marisa Fiumanò, psychanalyste, s'interroge sur le rôle que l'on donne aujourd'hui aux enfants : plutôt celui... « *de partenaire, de mini-adulte qui prend place non plus dans un pacte mais dans un contrat désaliéné, et qui pour cela perd sa place d'enfant*³ ».

Cette distinction entre pacte et contrat me semble fondamentale. On trouve dans un recueil d'entretiens entre J.-C. Milner et J.-A. Miller, intitulé *Voulez-vous être évalué ?*, une remarque de J.-A. Miller à propos de la loi et du contrat : « *La loi - Lacan a fait beaucoup à un moment pour mettre le terme en vogue - suppose un tiers, le grand Autre, alors que le contrat, c'est finalement un effort pour donner un statut symbolique au stade du miroir.* » Dans le contrat, l'absence de tiers instaure une relation de semblable à semblable. J.-C. Milner complète le propos de J.-A. Miller en remarquant que si la loi laisse place aux silences et aux non-dits, le contrat dit tout. On peut repérer à l'école ce que l'on peut appeler une « rationalisation des relations » dans le foisonnement de projets ou contrats dont les enfants font l'objet : projet pédagogique (PP), projet d'aide rééducative (PAR), projet d'aide adaptative (PAA), projet personnalisé d'aide et de progrès (PPAP), projet de réussite éducative (PRE), permis à points (PP) pour réguler l'attitude scolaire. Tout un arsenal de contrats est désormais nécessaire pour maintenir des êtres ensemble, pour faire exister un certain ordre de l'école.

Les méthodes éducatives de l'enfant évoluent. Elles font prévaloir une satisfaction immédiate des demandes plutôt qu'une satisfaction différée promise sous condition, l'intérêt personnel plutôt que collectif. Charles Melman (2002) appelle ce rapport au monde la « *nouvelle économie psychique* ». Le statut actuel de l'enfant viendrait-il modifier quelque chose du passage de la « pulsion de savoir » à cette « pulsion de recherche indépendante » dont parlait Freud à propos du petit Hans ? Il semble d'ores et déjà établi que le glissement du pacte au contrat dont le tiers est absent instaure une relation imaginaire de

semblable à semblable : la promesse œdipienne a fait place au « donnant-donnant » qui vient remettre en question l'imparité de la relation d'apprentissage et son corollaire : « *Je m'en remets à toi qui sais.* »

S'interroger sur la question du désir d'apprendre de l'enfant, implique de considérer la question du désir du maître. Interroger le désir de l'un et de l'autre, du maître et de l'élève, revient à réfléchir aux places de chacun, aux phénomènes de transfert. Dans le cadre du dispositif analytique, l'analyste, par son analyse personnelle, est supposé être en mesure de savoir de quoi est tissée la relation à l'autre, et de ne pas interférer avec ce qui reste du côté de l'analysant. La complexité toujours plus grande du métier de transmetteur de savoir conduit les professionnels à se placer trop souvent dans une relation imaginaire à l'élève, au parent, à l'institution, relation souvent teintée d'éléments paranoïdes (« *Que me veut-on ?* »). Lors de moments réservés à l'analyse des pratiques, ils se montrent désireux de penser la place qu'ils ont à occuper pour mieux la tenir. Ils interrogent leur désir, leur hésitation entre résistance et adaptation. Ils réfléchissent au statut de ce « *nouvel enfant* » qu'ils ne comprennent pas toujours. Parfois, ils semblent en panne de désir, en proie au sentiment d'être abandonnés à une tâche trop lourde. A-t-on réellement pris la mesure des difficultés actuelles du métier de professeur ?

La résistance au transfert collectif. La demande de préceptorat

Le rôle nouveau donné à l'enfant peut-il rendre compte de ce qui se joue dans les processus de résistance au transfert collectif ? Pour Freud, le lien transférentiel dans les groupes organisés est, en même temps, un lien horizontal et un lien vertical. Il conviendrait d'analyser un phénomène fréquemment observé : de nombreux enfants dont on dit qu'ils manifestent peu leur désir d'apprendre et semblent ne pas entendre la parole du professeur, pour eux adressée aux autres - « *Elle l'a dit aux autres* » -, se montrent performants, curieux, concentrés, hors du groupe, hors du lien horizontal aux pairs, dans une relation exclusive au maître. À cette condition, celle de l'exclusivité, le transfert opère. Dans le *Séminaire XI*, en 1964, Lacan décrit le processus transférentiel : « *Dès qu'il y a*

3. Fiumanò M., 2003, « *L'apport de Lacan à la psychanalyse d'enfants* », Journées des 8 et 9 novembre 2003, Milan.

quelque part le Sujet supposé savoir, [...], il y a transfert [...], c'est là le mirage transférentiel. » Pour Lacan, c'est le savoir qui est le ressort de l'amour de transfert ; celui auquel je suppose un savoir, je l'aime ou je le hais. Lacan nommera dans *Encore* (1975) cette double composante : « l'hainamoration ». Tout semble se passer comme si l'enfant ne pouvait identifier le professeur comme « sujet supposé savoir » qu'exclusivement. « Ils veulent du préceptorat », disent les enseignants. Il me semble que l'enfant est en demande d'amour sans condition, sans la condition du groupe/classe, sans partage. Ce type de lien d'apprentissage est réclamé au moyen de symptômes plus ou moins bruyants (inattention, non-compréhension, indiscipline, « hyperactivité », etc.). La proximité corporelle de l'enseignant, son regard, apaisent et agissent comme un appareil à penser. Cela a-t-il un rapport avec, encore une fois, le statut nouveau de l'enfant, lié au projet parental de satisfaction immédiate de l'enfant qui relèverait plus d'un processus supporté par le moi idéal (être le bel objet de la mère pour avoir son amour), plutôt que de celui supporté par l'Idéal du moi (travailler à obtenir ce qu'il faut pour être conforme à l'idéal). Si l'enseignant répond à cette demande d'amour sans condition en se plaçant en position maternelle, en rivalité avec le parent, il quitte une place symbolique au profit d'une autre, celle de la relation imaginaire à l'enfant. On pourrait dire qu'il y succombe. D'une manière plus générale, cela vient attester de l'évolution des systèmes de parenté.

Paradoxalement, le discours éducatif actuel ressasse les thèmes de l'autorité, de tiers manquant, de séparation mère/enfant, de frustration, et, dans le même temps, les dimensions symboliques sont réduites à un imaginaire contractuel caricatural, entretenant un mythe maternel. Ces deux positions coexistent dans une sorte de clivage et sont exemplaires de l'organisation subjective du sujet moderne telle que Roland Chemama la développe dans *Clivage et modernité* (2003) : « Il n'est pas impossible, par ailleurs, que des déterminations structurales puissent expliquer qu'un mécanisme comme celui du clivage soit particulièrement apte à organiser la subjectivité du sujet moderne. Il fut un temps où l'impératif proposé au sujet était de dissimuler ce qui n'avait pas droit de cité : des désirs peu assortis aux idéaux de la personne, considérés comme excessifs ou dégradants. Aujourd'hui, on se trouverait plutôt dans la

prescription du tout dire, d'être transparent, d'afficher ce qui hier était jugé inconvenant. Nous pouvons alors faire une hypothèse : c'est que dès lors le sujet ne peut plus refouler tout à fait ce que pourtant il rejette. D'où son recours à une position de clivage, qui maintient en même temps le rejet de certaines représentations et leur affirmation, comme si ces contenus contradictoires pouvaient coexister sans s'influencer réciproquement. »

L'école désenchantée ?

Ces deux questions, celle du désir d'apprendre et celle du transfert collectif, nous conduisent à en soulever une troisième : le modèle classique de la transmission, un maître/une classe, est-il en voie d'être dépassé ? Il ne me semble pas que les acteurs des réformes qui se succèdent à l'Éducation nationale aient pris la mesure des conséquences sur l'acte pédagogique du statut actuel de l'enfant, de son nouveau rapport au monde, statut actuel que Gabriel Balbo (2000) qualifie de place de « maître enchanteur ».

L'acquisition du savoir suppose un certain rapport au temps. Sa patiente construction donne parfois le sentiment de l'ennui, tant décrié de nos jours, pourchassé même au profit d'une demande de savoir utilitariste. Peut-être parce qu'on ne croit plus à la promesse de quelque chose à venir. C'est ce que donnent à entendre certains philosophes. Dans *Fragile humanité*,

Myriam Revault D'Allonnes (2002) développe cette idée d'une crise de la démocratie représentative, démocratie entendue non seulement « comme un système de fonctionnement juridico-politique, mais comme une forme de société dotée d'un horizon de sens, ou encore une expérience du vivre ensemble ». Cette crise est pour elle à l'origine de la forte demande d'éthique actuelle, d'un retour massif de l'idéologie morale. Elle cite Emmanuel Levinas qui, dans un article de 1992 intitulé « Les imprévus de l'histoire », prend acte du fait que la chute du communisme n'a pas seulement provoqué l'effondrement du mythe révolutionnaire, mais a fait disparaître l'horizon d'une espérance et, de ce fait, ébranlé les catégories de pensée qui soutenaient la pensée politique. Le temps promettait quelque chose, disait la promesse d'une délivrance. François Furet (1995) voit dans la faillite du messianisme révolutionnaire la condamnation de « l'individu démocratique à vivre dans le monde où il vit ». Pour M. Revault D'Allonnes, jamais le thème du désenchantement n'aura été aussi prégnant qu'après la chute du principe d'espérance assigné à l'action politique. Est-ce de cela aussi dont, de manière symptomatique, le malaise à l'école témoigne ? ■

Retrouvez toutes les références d'auteurs et d'ouvrages dans la bibliographie générale p. 54.

| | |
|---|---|
|  | <h2>UNIVERSITÉ PARIS-V</h2> <p>Laboratoire d'anthropologie appliquée Ergonomie – Comportement et interactions EA4070</p> |
| | <h3>DIPLÔME D'UNIVERSITÉ :</h3> <h4>ASPECTS BIOLOGIQUES ET PSYCHOSOCIAUX DU STRESS</h4> <p>Cette formation vise à apporter une spécialisation et des moyens d'action à des professionnels intervenant dans des situations stressantes, que ce soit en entreprise, dans des services d'urgence, des services d'aide aux victimes d'agressions ou de catastrophes.</p> <p>Ce diplôme couvre les aspects suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ le stress dans les situations exceptionnelles, ▶ le stress de la vie courante, ▶ le stress professionnel, ▶ la prévention et le traitement immédiat, ▶ le traitement du stress chronique traumatique et non traumatique. <p>Direction des enseignements : Pr Régis MOLLARD Coordination des enseignements : Dr Louis CROCCQ – M. Philippe CABON Public visé : Psychologues, psychothérapeutes, médecins, spécialistes des ressources humaines en entreprise, ergonomes. Cet enseignement peut être suivi au titre de la formation continue. Durée : 2 jours par mois (jeudi et vendredi) de novembre à juin.</p> |
| <p>Renseignements et inscriptions : Laboratoire d'anthropologie appliquée 45, rue des Saints-Pères – 75270 Paris cedex 06 Tél. : 01 42 86 22 42 – E-mail : laa@biomedicale.univ-paris5.fr</p> | |