

N° 13  
Octobre 1981

TRAJET DU MAITRE ET PREGNANCE DE LA NORME SCOLAIRE :  
ELEMENTS D'UNE PROBLEMATIQUE SUR L'ATTENTE  
PIERRE MARC

## DOSSIERS DE PSYCHOLOGIE

---

TRAJET DU MAITRE ET PREGNANCE  
DE LA NORME SCOLAIRE:

ELEMENTS D'UNE PROBLEMATIQUE SUR  
L'ATTENTE

Pierre MARC

UNIVERSITE DE NEUCHATEL

Octobre 1981

Séminaire de Psychologie  
Maladière 8  
2000 Neuchâtel

Groupe de Psychologie  
Appliquée (G.P.A.)  
Pierre-à-Mazel 7  
2000 Neuchâtel

TRAJET DU MAITRE ET PREGNANCE DE LA NORME SCOLAIRE:

ELEMENTS D'UNE PROBLEMATIQUE SUR L'ATTENTE

par Pierre MARC

L'on sait combien certains se félicitent qu'existent dans notre Ecole diverses normes comportementales auxquelles doit se plier l'élève; et, parmi eux, il en est qui s'insurgent contre ce qu'ils estiment être une dégradation de ces normes. L'on sait aussi que d'autres, d'horizons idéologiques généralement opposés, critiquent ces normes, en dénoncent les contraintes, prônent, en la spécifiant plus ou moins, une pédagogie libérale ou libertaire, etc. Schématiquement, des courants "conservateur" et "progressiste" s'opposent en une polémique dont sont témoins divers media: certes les revues spécialisées mais aussi, moins fréquemment, la radio et la télévision qui proposent quelques débats. L'on s'étonne que ces derniers, toujours, révèlent les passions et les désaccords, qu'ils ne permettent quasiment jamais à qui que ce soit de changer de point de vue ou de mieux étayer ses convictions et qu'ils se terminent sur un statu quo invariable. Par ailleurs, on observe du côté du corps enseignant - et, semble-t-il, indépendamment des options politiques de chacun - une tendance à l'immobilisme, à la réitération des conduites pédagogiques, à un éternel recommencement, année après année, des mêmes activités dans les mêmes cadres formels.

Disons, en simplifiant, qu'à la discussion agitée des spécialistes et théoriciens divers correspond le plus souvent une attitude psychologiquement reproductrice chez les praticiens. Et, bien que cette dernière ait des conséquences sociologiques importantes, sur lesquelles l'accent a été suffisamment mis depuis une décennie pour qu'il ne soit pas nécessaire d'en débattre dans ce travail, c'est sur la racine de cette attitude reproductrice qu'il convient de s'interroger: pourquoi tant de maîtres, par ailleurs ouverts à la problématique de l'égalisation des chances, répugnent-ils à modifier leurs manières de formation des élèves, leurs attitudes pédagogiques, leurs exigences, leurs contacts à l'école, leurs modes de jugement, etc. ? Tout se passe en effet comme si de

nombreux enseignants ne parvenaient pas à être indifférents par rapport à une quantité de normes scolaires telles que la discipline, le travail, l'effort, la netteté des réalisations, la pondération des comportements, l'attention, etc. (1). Convenons, pour schématiser, de dénommer norme scolaire cet ensemble d'attitudes prégnantes et dominantes au sein du corps enseignant et demandons-nous, donc, quelle peut être la source de cette prégnance et de cette dominance.

Notre ambition n'est pas, dans ce court travail, de répondre de manière univoque à la question; à vrai dire, d'ailleurs, une explication insuffisamment circonstanciée risquerait d'emblée d'être globalisante: à vouloir de force une synthèse en pareille matière, et plaçant tous les enseignants dans une situation quelque peu stéréotypée dans ce but d'analyse, on découvrirait un facteur commun peu explicatif... Comme l'indique le titre même de l'article, ce sont seulement quelques éléments de la problématique à l'étude que nous mentionnerons, dans deux cadres particuliers, les approches psychanalytique et psychosociologique. Mais ces deux cadres ne constituent pas une dualité au sens où deux explications parallèles resteraient finalement étrangères; au contraire, ces deux directions constituent des optiques complémentaires qui seront conjointement évoquées:

- la prégnance de la norme scolaire peut être envisagée dans le cadre de la psychosociologie: elle s'insère alors dans le débat général relatif au changement social, aux normes et aux déviances, etc.;
- elle est, en même temps, un reflet du trajet personnel du maître, de sa biographie, de lointaines attitudes face au savoir dispensé par l'Ecole et mises en place durant son enfance.

\* \* \*

(1) C'est sur de telles attitudes dominantes, sinon sur toutes, du moins sur la majeure partie d'entre elles, que nous avons statistiquement mis l'accent, in *Contribution à une théorie pédagogique des comportements d'attente*, thèse dactylographiée, Lyon, 1980 (cf. parties I à V); et cet article reprend quelques directions explicatives invoquées dans la partie VI de ce même travail.

Après avoir rapidement décrit le cadre psychanalytique qui situe la nature de la rencontre maître-élève dans l'Ecole (1ère partie), nous essaierons de retrouver ce cadre dans diverses biographies et éléments biographiques de maîtres (2ème partie). Il s'agira ensuite, face à ce contexte, de placer les trajets de divers écoliers, selon que l'identification au maître est ou non réalisable (3ème partie). Cet examen met l'accent sur l'origine sociale de l'enfant et sur son importance en ce qui concerne l'accueil du maître (4ème partie).

### *1) Le maître-amis: amorce d'une théorie de la "rencontre" scolaire*

La longue phase de création intellectuelle que traverse l'écolier, selon le psychanalyste, n'est autre qu'un processus continu de sublimation; et ce processus, simple au moins au plan théorique, du fait qu'il s'appuie sur le désir de l'enfant - et ne peut que s'appuyer sur lui -, nécessite une constante interpénétration entre ce désir et celui d'un autre personnage: le maître. Il faut bien, en effet, que les apprentissages, de quelque nature qu'ils soient, puissent s'asseoir sur un suffisant moteur affectif, surtout lorsqu'on sait les énergies qu'ils réclament; et, en outre, il faut également que les saisies progressives qui constituent ces apprentissages soient acceptées, légitimées, entérinées par l'adulte. Il n'y a sublimation, en d'autres termes, qu'en même temps qu'un accueil positif, dans l'Ecole, joue un rôle renforçateur: l'essai, grâce à lui, n'est pas erreur.

Nous ne développerons pas cette problématique en tant que telle. On voit qu'elle évoque divers angles d'approche: la notion rogérienne de congruence, celle, plus générale mais insuffisamment conceptualisée à notre sens, que de nombreux pédagogues, en termes d'amour, d'acceptation aussi, placent au centre de leur perspective formatrice; elle appelle également les débats relatifs à la notion d'attente (effet Pygmalion) et tout le contexte qui, pour les psychanalystes, entoure l'acte créateur. Ce sont ces deux dernières directions qui, à l'examen, se révèlent selon nous les plus éclairantes; sans toujours livrer une explication finie et univoque, elles sont susceptibles de situer un contexte général.

L'acquiescement d'un Autre, attitude qui entérine la création et, en généralisant, la progression, a été décrit par D. ANZIEU qui parle de "l'existence d'un interlocuteur privilégié, ami unique, généralement de même sexe, avec lequel le créateur entretient une connivence fantasmatique importante." Et cet auteur d'expliquer: "Aussi cet ami tient-il pour valables - car elles résonnent en lui profondément - les représentations archaïques dont le créateur lui soumet la saisie qu'il vient de faire. Celles-ci, étant alors reconnues et partagées, commencent d'acquérir aux yeux du créateur une réalité objective. Ce soutien apporté par l'ami-témoin donne au génie la confiance nécessaire envers sa propre réalité psychique interne pour contrebalancer son premier mouvement de défiance (persécutive ou dépressive) envers celle-ci." (1).

Dans la constante interaction scolaire maître-élève, la progression de l'enfant n'est possible qu'en tant que soumise au regard adulte, ce dernier se devant d'être appréhendé par l'élève comme un regard acquiesçant. Dans la situation scolaire comme ailleurs, c'est à partir de cette nécessité d'un Autre qui entérine que commence à se développer, selon nous, la problématique de l'attente: tout consiste à savoir, en effet, quel est le degré de résonance qui existe entre le désir du formateur et le désir du formé, le second ne se dirigeant vers un objet acceptable que s'il rencontre au sein du premier l'acceptation de cet objet.

Le maître-amis, celui qui sollicite une orientation, une sublimation du désir, une transformation de l'objet-moteur de base en objet socialisé, le maître-amis, quelles que soient les natures d'autres motivations à l'œuvre, c'est avant tout celui qui finit d'arracher à tout jamais de la vie consciente de l'âme enfantine l'objet maternel en tant qu'objet désirable. Sans doute l'instituteur ne concourt-il pas seul à cet arrachement; l'enfant de 6 ans, c'est-à-dire celui qui entre à l'Ecole primaire, a déjà ressenti les ruptures, de ce point de vue, dans sa famille; et elles sont en outre sollicitées par les réactions d'élèves psychologiquement un peu plus âgés, au fond desquels ont déjà été déposés des

(1) D. ANZIEU, Vers une métapsychologie de la création, in *Psychanalyse du génie créateur*, Dunod (coll. Inconscient et Culture), Paris, 1974, pp.1-30. Citations p.15.

sédiments d'enfouissement, les premières strates d'éducation scolaire. Mais ce maître-ami peut être considéré comme une sorte de garantie que le processus d'occultation aboutira, qu'il sera réussi, si l'on peut dire.

S'il est autorisé d'être, ici, tant affirmatif, c'est parce que l'apprentissage scolaire est amorcé, c'est parce qu'est imposée la vie intellectuelle et, en conséquence, qu'en sont de mieux en mieux cachés les tenants libidinaux. Cette vie intellectuelle, objectera-t-on, est ancienne; à condition de lui attribuer un sens suffisamment général, pia-gétien par exemple en en considérant les racines sensori-motrices, on la sait du même âge que l'enfant lui-même; et, si l'on reste dans un registre psychanalytique, la même constatation s'impose: très tôt le désir fusionnel et la sollicitation maternelle amorcent, et nécessitent, l'érection du monde extérieur, toujours plus précis et plus ample. Mais, avec l'Ecole primaire, les constructions intellectuelles revêtent l'aspect de l'obligation; le sujet doit, par exemple, apprendre à lire; il s'agit que soient mis en place des processus secondaires, et ceci indépendamment de la nature des structures primaires. Quand, au préalable, le jeu des dernières canalisaît, sauvagement peut-on dire, la constitution des premiers, l'écolier se doit d'inverser, en quelque sorte, le cheminement: les premiers, imposés, canalisent les essors permis par les dernières; à la construction anarchique - mais toutefois chargée de sens - succède l'apprentissage socialisé; quand, avant, les élaborations étaient les fruits des poussées du désir, elles ne peuvent plus, maintenant, que s'appuyer sur lui; mais elles doivent s'appuyer sur lui.

Un tel contexte montre combien est pauvre la métaphore florale, toujours en vogue. Dans notre Ecole, l'enfant est tout l'opposé de la fleur qu'il faut laisser s'épanouir. L'Ecole, de ce point de vue, est le lieu d'une greffe à laquelle on a plus ou moins habilement procédé pour chaque élève, en espérant le passage de sève, en souhaitant que coïncident quelques canaux du plant et du greffon et que le fond de l'être alimentera les rameaux socialisés. Une autre métaphore, celle du maître-jardinier, n'est acceptable qu'en son sens propre, qui implique une empreinte, sur le jardin, du voeu de l'homme; pas plus que le jardinier le maître

n'est un contemplateur: il imprime de son désir, qui lui-même connaît l'habillage, le désir de l'élève, encore presque nu.

En puisant une image-choc dans les stéréotypes, la métaphore a l'avantage de la prégnance - mais en est-ce un ? - et l'inconvénient de la pauvreté explicative. Or cette pauvreté présente un intérêt en ce sens qu'elle s'enracine au centre de nos souhaits les plus profonds. L'"enfant-fleur qui s'épanouit", image touchante et naïve, renvoie précisément à ce à quoi l'on aspire en secret pour un soi archaïque et perdu (mais encore agissant), quand bien même l'on sait que l'explication ainsi formulée n'a aucun fondement observable; quels que soient les termes utilisés, et en liaison avec les nécessités d'apprentissage, l'Ecole est lieu d'agencement surmoïque et non d'expression pulsionnelle. Or, comme il ne peut être de moteur autre que fondé sur le désir, les apprentissages scolaires sont d'une certaine manière perversion du désir (1). Ils s'inscrivent d'emblée, en d'autres termes, au cœur même de vouloirs auxquels on impose mutation.

2) La "rencontre" dans quelques biographies d'enseignants: de l'influence des attentes

Si les divers récits d'instituteurs de la III<sup>e</sup> République recueillis par J. OZOUF (2) sont si émouvants, c'est parce qu'on y pressent cette problématique à l'œuvre et qu'on y observe un très intense attachement à des valeurs fortes et intransgressables. L'indéracinable croyance, chez ces maîtres, que les apprentissages scolaires ont la vertu d'ébran-

(1) Le mot perversion n'est pas pris dans son acception pathologique; il a pour but de montrer une évolution vers des voies primitivement insoupçonnables et évoque l'idée d'un dérèglement plutôt que d'un dérèglement. Il ne contient donc pas de jugement de valeur négatif en regard de l'Ecole, pas plus que cette note ne se veut jugement de valeur positif à son égard.

(2) J. OZOUF, *Nous les maîtres d'école*, Julliard, Paris, 1967. Les éléments biographiques utilisés dans cette partie sont d'origine française; mais il est permis de penser qu'existent de larges analogies avec les autres pays francophones.

ler une société vers des structures plus égalitaires mérite sans doute une explication de type politique (1); mais elle sollicite surtout un éclairage de type psychanalytique, ce dernier montrant que la précédente n'a, sinon aucune valeur, du moins seulement une valeur intermédiaire, d'intermède peut-on dire. Dans un contexte où l'on dit tant que le "bon père" et la "bonne mère", en même temps que le "bon maître", ont permis au "pauvre enfant" l'accession à une "culture égalisatrice", il ne fait guère de doute que l'on est renvoyé à notre optique: c'est, surtout, sur la bonne sublimation que l'on insiste. Alors on saisit mieux quelle est la portée de la "mission" attribuée à l'instituteur.

H. MICHAUD & A. GLOSSINDE (2), par exemple, peuvent sans trop de difficultés laisser cohabiter, chez le maître, une tournure d'esprit " primaire" (3), déplorée mais expliquée et finalement acceptée ou presque, en même temps que des connaissances étendues dans de nombreux secteurs (4), qui le placent au-dessus de ses contemporains, à la campagne notamment (5). Ces auteurs ne voient pas que, en réalité, il y a chez lui surestimation de la culture-connaissance et besoin de valorisation de la science; ils attribuent cet état à la fonction de l'instituteur en expliquant que "(...) chez lui la vie professionnelle envahit tout. Et si l'on peut dire qu'elle le "supprime", on peut aussi dire qu'elle le "crée". Elle

(1) Cf., par exemple, l'attitude de G. DUVEAU, in *Les instituteurs*, Le Seuil, Paris, 1957.

(2) H. MICHAUD & A. GLOSSINDE, *Condition et mission de l'instituteur*, Aubier-Montaigne, Paris, 1945.

(3) "Il manque ainsi à la vie intellectuelle de l'instituteur quelque largeur et ouverture. (...) Il lui manque aussi le sens de certaines nuances. Les deux insuffisances sont un peu liées, mais celle-ci tient surtout au métier: elle en est l'inévitable rançon. Par nécessité pédagogique, il résume et schématisse." (*ibid.*, p.44).

(4) "L'instituteur, lui, sait par métier et destination naturelle. Sa mission est de comprendre le monde et de l'expliquer." (*ibid.*, p.72). Et plus loin: "(...) c'est lui qui révèle et explique la réalité multiforme de l'univers." (*ibid.*, p.110).

(5) "L'instituteur de campagne apparaît donc comme un personnage multicompétent, au centre de la vie sociale de la commune toutes les fois que cette vie s'organise." (*ibid.*, p.81). "Il doit en être un élément actif, mais un élément qui reste inassimilable." (*ibid.*, p.102).

oriente et détermine inéluctablement sa physionomie politique et sociale." (1). Or, dans cette dernière citation, la problématique est entrevue à la condition de préciser que c'est la connaissance qui est créatrice du maître et que sa fonction devient presque, à la limite, épiphénoménale, donnée de surcroît. Elle est, plus précisément, redite sécurisante, répétition qui légitime le choix archaïque. Mais l'essentiel, pour le maître, est passé: le reste - et c'est ce qui nous intéresse - est pour lui réconfort, certificat de bonne conduite passée.

Dans l'optique d'un déplacement mère-connaissance, il faudrait multiplier les citations qui, dans les mémoires d'instituteurs, montrent combien les affects tournés vers l'objet maternel sont inséparables de la mise en œuvre des premiers apprentissages scolaires. A notre connaissance, aucun de ces mémoires n'"oublie" le phénomène, bien qu'il y soit évidemment traduit en termes courants. Et il y aurait, de ce seul point de vue, une très intéressante étude à mener.

On n'en finirait pas de citer les passages dans lesquels E. BLEED - ses descriptions étant fournies, l'exemple est intéressant - révèle ce lien étroit entre l'amour maternel et l'insertion dans l'Ecole, et ceci dès les premiers contacts: "Je n'ai pas oublié ma "première rentrée". Ma mère m'avait accompagné, comme il se doit; elle me tenait la main pour me donner sa confiance. Qu'elle est douce, qu'elle est réconfortante la chaleur de la main d'une mère!" (2). Ce livre attachant, à lui seul, mériterait une analyse détaillée parce que tous les phénomènes sur lesquels nous voulons mettre l'accent, ou presque, s'y retrouvent et, parfois, de manière étonnamment émouvante.

Comment s'y achève une ritournelle dont on garde le souvenir ? "Vite, vite, bonnes mères, allumez vos feux..." (3). Comment, très matériellement, est sollicité le départ matinal ? "J'aimais l'école, je m'y trouvais bien, je la paraissais d'une auréole d'amitié. (...) Ma mère [le matin]

(1) Ibid., p.53.

(2) E. BLEED, *Mes écoles*, Laffont, Paris, 1977. Livre de poche, 1979, pp.50-51.

(3) Ibid., p.53.

venait près de moi et par un mot affectueux me pressait de me lever.

(...) "ce ne serait pas bien de manquer la classe. Que penserait-on de toi ?" (1). Qui renforce les premiers apprentissages ? "La responsabilité de l'étude des leçons incombait, en général, aux mamans qui à cette époque restaient au foyer. Elles ne s'y dérobaient pas." (2). Qui engendre la ténacité ? "Ma mère m'encourageait à persévéérer. Je lui lisais mes premiers essais. Elle leur trouvait des qualités. Elle ne les considérait pas comme un jeu. Elle était ma meilleure confidente, la plus sensible." (3). Comment sont maternalisées les premières lectures ? "L'histoire du doux Rémi, de la Chère Maman Barberin et du bon Vitalis me plut aussi beaucoup. (...) A côté de nous, Maman cousait ou brodait." (4). Qui doit, d'abord, partager les joies des premières réussites ? "Je rapportais souvent la croix. J'étais heureux, je courais, j'étais impatient de la montrer à ma mère qui partageait ma joie et me complimentait. A chaque fois, je recevais deux sous." (5). De quelles manières coïncident les voeux maternel et enfantin ? "Chère Maman! Elle avait l'intuition que là était ma voie et la source de toutes mes joies." (6). Comment cette mère, enfin, envisage la carrière de son fils ? "Ma réussite combla ma mère, elle avait toujours eu pour mes maîtres de l'admiration; à la pensée que je pourrais les égaler, elle en éprouva de la fierté et beaucoup de joie." (7).

On pourrait même, plus loin, découvrir des racines à ce lien privilégié: "Je couchais dans la chambre de mes parents, (...) et dans mon souvenir s'éveillent les inflexions caressantes de la voix de ma mère quand, penchée sur moi, elle me parlait pour m'aider à trouver un paisible sommeil." (8). "Elle était la bonté même. (...) Elle s'occupait de ses enfants, ne vivait que pour eux et par eux, attentive à tout ce qui les touchait, attristée de leurs peines, heureuse de leurs joies. (...) Elle est présente dans nos pensées." (9). "Je veux toujours être fière de toi, mon enfant, ne fais jamais rien dont je puisse rougir." (10). Quand BLED résume, si l'on peut dire, cette influence, il explique que: "Tout chez

(1) à (10) Ibid., respectivement p.54, p.59, p.252, p.67, p.74, pp.76-77, pp.226-227, p.183, p.184, p.190.

elle venait droit du coeur. Disparue depuis cinquante ans, je mesure plus qu'aux jours de mon enfance tout ce que je lui dois. Bien des hommes ont parlé de leur mère avec ferveur et talent, je ne crois pas qu'ils l'aient aimée plus que moi. Elle a allumé dans notre coeur une flamme qui brillera jusqu'à la fin de nos jours." (1). Et, quand meurt la mère, la détresse est infinie: "J'aurais tant aimé qu'elle me vît construire ma vie d'homme (...) j'étais porté à sublimer le rôle de la Mère, cette Femme qui ne s'appartient pas, qui est tout dévouement, tout sacrifice, tout amour. Cette Mère vers laquelle, à quelque moment de la vie, l'enfant se tourne en un suprême recours, même lorsqu'il ne peut plus lui donner que des pensées." (2).

Quant aux "bled", comme on les appelle, et au-delà de leur valeur intrinsèque de manuels, BLED, dans un épilogue, explique leur élaboration, le souci quasi obsessionnel qui préside à leur rédaction. En une belle formule, sans doute peu originale mais très révélatrice quant à l'incorporation "réussie" de la puissance maternelle, une formule qui, à elle seule, situe les nécessaires racines de l'appréhension de la connaissance, BLED assure: "Un livre est un enfant." (3).

Le moment nodal de la vie du maître est celui durant lequel il a dû consentir le nouvel investissement, le "transfert" sur l'objet-savoir. Cet instant fut digeste aussi longtemps qu'une idéologie (dite alors "révolutionnaire" autant que "radicale" et "socialiste") permit à l'instituteur, dans une occultation possible de forces impensées dans quelque discours conscient, de prôner l'égalité et l'ascension sociale pour tous. Là, en règle générale, s'arrête d'ailleurs ce discours: l'important n'est pas son élaboration mais son existence. On comprend ainsi que l'engagement des instituteurs dits "héroïques" soit aussi passionné que peu

(1) Ibid., pp.190-191.

(2) Ibid., p.191 (on aura remarqué l'attribution des majuscules, strictement respectée dans toutes ces citations).

(3) Ibid., p.412.

construit politiquement (1): on observe une constante revendication consciente, chez les "hussards noirs", mais cette revendication est d'allure très fusionnelle; le "à chacun autant" ne masque pas le "tous ensemble" (2). Il s'agit, autrement dit, et l'on retrouve ici un fort argument explicatif de la cohésion et de la continuité sociales, que l'enfant découvre et accepte le chemin de l'adulte, qu'il repasse par ses angoisses et ses abandons, que, à partir des mêmes désirs natifs, il atteigne les mêmes normes, garantisse les mêmes objets, aspire aux mêmes statuts, se prolonge en identique éducateur.

Ces mécanismes n'ont pu se mettre en place, avec l'obligation scolaire séculaire, qu'à la condition qu'apparaîsse un nouveau pôle tensionnel dans la vie de l'homme, un mal à vivre neuf. Quoi qu'il en soit

(1) J. OZOUF (*op. cit.*) écrit en l'occurrence une belle formule; étudiant les attitudes des maîtres face à la connaissance, il résume: "le savoir est le meilleur correctif à l'inégalité." (p.72); la conviction est profonde mais l'analyse politique s'y résume à un mot.

(2) Ainsi A. THIBAUDET peut-il dire que "Comme le politique radical, la République des Professeurs met l'accent sur la répartition; l'idéal de la classe reste une bonne moyenne." (*La République des Professeurs*, Grasset, Paris, 1927, p.235). Et H. MICHARD & A. GLOSSINDE (*op. cit.*), après avoir expliqué que les instituteurs "agirent toujours en ordre dispersé. Le fameux "parti intellectuel" n'eut jamais de réalité cohérente (...)" (p.13), mettent pourtant l'accent sur des passions en mentionnant l'"extrême sensibilité à l'injustice sociale, sous toutes ses formes" (p.27), des maîtres; la conclusion de ces auteurs va à cet égard dans un sens attendu: "Cet amour un peu fétichiste de la justice constitue bien l'essentiel de la foi sociale de l'instituteur." (p.29). Dans une optique proche, une phrase de J. FERRY mérite analyse: "Quand toute la jeunesse de France aura grandi sous cette triple étoile [gratuité, obligation et laïcité], la République n'aura plus rien à redouter!" (cité par un instituteur in J. OZOUF, *op. cit.*, p.24). J. FERRY, on le voit, n'échappe pas au contexte que nous tentons d'éclairer; il en est un des prêtres.

de ce dernier (1), il reste que l'instituteur en personnifia une solution car ce fut lui qui fut capable d'amorcer une révolution sociale, d'engendrer une variation sociologique des investissements individuels. On comprend alors pourquoi le maître devint celui qui savait - c'est-à-dire qui savait vivre - et, du même coup, pourquoi, pendant si longtemps, son image fut valorisée: il devint le guide d'un nouvel essor, le garant de nouvelles possibilités d'être (2).

Jusqu'à une période récente, le lien maître-élève s'inscrit donc dans une problématique telle que ce lien ne peut qu'être exceptionnel: sont exceptionnelles autant l'image qu'a ce maître de l'élève que celle qu'a cet élève du maître. Un des grands mérites de J. OZOUF est d'avoir mis l'accent sur cette articulation, sur ce qu'attend l'instituteur (3) et comment, en retour, il est payé de sa peine: son élève devient modèle,

(1) Cette grande nouveauté dans le champ social ne concerne pas directement notre centre d'intérêt. Disons seulement qu'elle s'articule probablement autour de la double évolution religieuse-scientifique, sur vecteurs opposés, qui naît principalement avec la Renaissance, et plus tard. La psychanalyse, à notre connaissance, n'a pas suscité de lecture historique précise de cette période, ce qui est dommage puisqu'une telle étude constituerait un instrument essentiel de compréhension de notre époque et de notre attitude face à la connaissance. L'étonnant livre de l'historien Ph. ARIES constitue toutefois un instrument appréciable: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris, 1960 (ou la version, très amputée de la seconde partie, in coll. Points, Seuil, Paris, 1973, qui contient une intéressante préface écrite en 1973). La "grande nouveauté" dont nous parlons s'y traduit notamment par une considérable variation dans l'attitude du monde adulte vis-à-vis de l'enfance.

(2) Il va de soi que cette interprétation n'épuise pas l'explication de l'apparition du phénomène. L'analyse du contexte économique de l'époque est également déterminante. Toutefois ce contexte est longtemps identique sans que perce un modèle neuf de vie. Il fallait donc qu'existe en outre une étincelle de nature autre.

(3) "Le futur instituteur, c'est l'enfant que le maître désigne, pour lequel il dépense auprès de la famille toutes les ressources de persuasion (il faut qu'elle consente à le "pousser"), qu'il garde le soir en leçons particulières gratuites et qu'enfin il reconnaît pareil à lui." (J. OZOUF, op. cit., p.78).

l'écolier prochain maître (1). La boucle est (bien) bouclée: en devenant instituteurs, ses élèves entérinent sa vie; ils témoignent de la justesse de son choix; ils démontrent la validité de ses renoncements, la pertinence de ses investissements. Le processus, comme l'a très justement synthétisé J. OZOUF - "C'est "sous lui", non avec lui, que l'enfant fait ses classes." (2) -, peut indéfiniment se poursuivre.

### 3) Attentes positives et attentes négatives

Cette résonance, bien entendu, est celle qui se fait jour entre le maître et le "bon élève", futur instituteur, c'est-à-dire celui qui bénéficie d'une attente positive. Telle qu'ainsi décrite, cette résonance est scène d'amour: "Quand il [mon maître] fut nommé à Saint-L., il avait 38 ans et j'en avais 11 (...) C'est l'heure de la leçon de morale... Pas un bruit, pas un souffle dans 40 poitrines. Nos bustes attirés convergent vers l'estrade d'où il enseigne et qui le grandit. Il professe avec aisance, avec chaleur, avec foi cette science du bien condensée dans un petit livre de Boyer qui fut, à l'école primaire, le credo moral de notre génération. On dirait un prêtre laïque: c'est à l'ombre de son prestige que je sentis éclore ma vocation d'instituteur. Sans le hasard qui me mit un jour sur son chemin, je serais resté paysan." (3).

De telles identifications héroïques, qui transparaissent dans bon nombre de récits autobiographiques d'instituteurs, ne peuvent laisser dans l'ombre deux phénomènes qui montrent la difficulté du processus: et pour ceux qui l'entament et le mènent à terme mais à qui il pose problème, et pour ceux qui ne l'entament pas, ou imparfaitement. Les élèves

(1) "(...) l'image du vieil instituteur, du "bon maître" reste l'armature de presque toutes les vocations." (ibid., p.78). "Et ce modèle déborde le modèle pédagogique: il ne s'agit pas seulement pour le jeune instituteur d'imiter des recettes professionnelles, mais aussi de retrouver l'atmosphère morale, réelle ou imaginaire, de la vie du maître." (ibid., p.79).

(2) Ibid., p.78.

(3) Ibid., p.80.

pour lesquels ce processus va de soi ont souvent grandi en milieu enseignant (1) et vivent enfance et adolescence dans une continue consonance qui amène J. OZOUF à conclure que "si tous les instituteurs voient en leur bon maître un second père, les fils d'instituteurs, eux, peuvent faire l'économie de ce transfert. L'autorité du père se confond avec l'autorité du maître." (2).

(1) En voici trois exemples rapportés par J. OZOUF:

"Mon père était sous-maître à l'école de garçons d'Aix-en-Othe. Pourquoi suis-je devenue moi-même institutrice ? Sans doute parce qu'ayant vécu dans l'atmosphère... au milieu des livres... un peu par amour des livres." (p.82).

"Je suis devenu instituteur peut-être par vocation, mais surtout parce que je suis né dans une école, parce que j'ai grandi dans une école, parce que j'ai eu de bonne heure l'impression que mon père était un personnage important dans la commune où il exerçait et que j'ai trouvé tout naturel de faire comme lui." (p.83).

"(...) mon grand-père maternel et mon père étant ou ayant été instituteurs, leur milieu devait tout naturellement être aussi le mien, et je me sentais attirée vers cette profession." (p.83).

(2) Ibid., p.83. A propos du terme autorité, bien des précisions devraient être apportées. Il est, à notre avis, tout à fait révélateur que nombreuses soient les études consacrées à l'autorité de l'instituteur. Si l'on prend l'exemple du travail de R.M. MOSSE-BASTIDE, il lui faut reconnaître, malgré de nombreuses qualités, une faiblesse de thématique puisque l'autorité y demeure une notion qui s'inscrit toujours dans un rapport dominant-dominé et n'est pas ouverte à un approfondissement réel. Ainsi l'auteur affirme-t-il qu'"un maître aura de l'autorité s'il sait organiser le travail de chacun, et stimuler les volontés défaillantes par une judicieuse distribution de punitions et de récompenses." (*L'autorité du maître*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1966, p.52). Si l'auteur conclut finalement que, "pour admirer un saint ou un génie, il faut d'abord s'être engagé dans la voie de la valeur qu'il personnifie." (ibid., p.165), et montre ainsi une réelle évolution, il reste que l'ouvrage dans son ensemble s'inscrit directement dans un contexte qu'il nous paraît opportun de dénoncer: pourquoi le maître, en tant que tel, ne serait-il pas objet d'études... Dans un article intitulé Des positions de l'enseignant et de l'enseigné dans le champ pédagogique (*in Fantasme et formation*, sous la dir. de D. ANZIEU & R. KAES, Dunod, Paris, 1973, pp.150-191), J. FILLOUX a le mérite de poser avec une grande acuité le problème de l'autorité du maître et de sa "naturalisation" si fréquente (cf. pp.157 et suivantes).

Mais nombreux sont les futurs instituteurs dont la formation est plus délicate et qui ne doivent leur réussite qu'à leur "incapacité" à ne pas décevoir les attentes de leurs "bons" maîtres et parents; ils font effort pour se comporter comme les adultes le souhaitent (1) et c'est pourquoi ils présentent fréquemment l'accession au statut d'instituteur comme "miraculeuse". On conçoit, dans ces conditions, que cette accession soit assimilée à une "élévation" (2) et que puissent cohabiter, avec la conviction égalisatrice, un désir de promotion sociale (3). Ce dernier, qui

(1) J. OZOUF mentionne "la peur de ne pas se montrer digne des sacrifices consentis" (op. cit., p.73) chez les parents dont les enfants sont "poussés" par le maître. Nul doute que ces enfants emboîtent le pas puisque ce sont eux-mêmes, plus tard, qui rapportent cette "peur".

(2) Le mot "élévation" ne renvoie pas systématiquement à une promotion de type économique, loin de là. Jusqu'aux environs de 1905 d'une manière éclatante, mais aussi jusqu'à la seconde guerre mondiale, on sait la position financière des instituteurs laïcs (cf., in A. PROST, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Colin, Paris, 1968, le chapitre intitulé "Les instituteurs de la République, 1880-1940", pp.376-400) et il suffit, pour s'en convaincre, de lire le Jean Coste ou l'instituteur de village de A. LAVERGNE (Les Cahiers de la quinzaine, 12<sup>e</sup> cahier, 2<sup>e</sup> série, Paris, 1901). C'est ce récit qui faisait dire à A. THIBAUDET que "Le premier roman d'instituteur était le roman des traitements." (op. cit., p.60). Les véritables avantages résident en la sécurité du salaire, les vacances, la "propreté" du travail à accomplir, etc.; et, dans les campagnes notamment, ces avantages donnent à l'instituteur un statut quelque peu envié. Mais, ce que contient toujours le mot "élévation", c'est l'idée d'une "élévation intellectuelle", dans l'ordre du savoir; ainsi renvoie-t-il à une caractéristique mentionnée plus haut et traitée en terme de variation d'objet à investir.

(3) Parlant de sa famille, un ancien instituteur explique à J. OZOUF que "Toute cette honnête famille arrive donc, comme par la force des choses, en l'espèce par l'intelligence et la conduite irréprochable, par la noblesse du cœur et la pureté des sentiments, à occuper dans les rangs de la bourgeoisie une place très honorable." (op. cit., p.66). Et cet exemple n'est pas du tout unique.

n'est que leurre (1), résulte d'un mécanisme qui nous intéresse: à la suite d'investissements qui ont coûté de lourds sacrifices au plan des pulsions, rien de plus "naturel" que d'obtenir des avantages; il y a là toute une logique interne selon laquelle les renoncements seraient, en quelque sorte, monnayables et qui permet de tourner un instant le dos au principe de plaisir si diverses considérations engendrent la conviction que ce principe sera ultérieurement satisfait, et même mieux qu'il ne le serait, abruptement, au départ.

Ce renoncement temporaire au désir fusionnel, finalement, paraît requérir une condition et engendrer quelques conséquences; la condition est que le renoncement s'inscrive dans un contexte lui-même fusionnel (l'amour et la tendresse pour les "bons" parents et maîtres, le désir de transition - entre le désir primitif et la victoire de la connaissance - de ne pas décevoir, l'identification au maître, etc.); les conséquences sont qu'un gain palpable doit découler du renoncement (c'est notamment le mérite, si ambigu, qu'eut l'enfant de parvenir à cette formation, mérite qui le rivera toute sa vie au jugement de l'inspec-

(1) Les premiers mirages politiques dissipés, les premiers progrès massifs permis par les instituteurs, en campagne surtout (progression de l'hygiène, d'une rationalisation de l'agriculture, etc.), commençant à "s'essouffler", les moyens d'information de masse étant apparus, c'est-à-dire bien plus tard, les instituteurs comprendront combien leur culture (-connaissance) n'engendre pas d'ascension sociale et, finalement, les déracine. On connaît la désillusion de A. GLOSSINDE, souvent citée, de ce point de vue: "Je suis seul. Plutôt séparé que seul. Séparé du peuple dont je ne retrouverai jamais la verdeur de langage, ni les soucis, ni les joies turbulenttes. Séparé de la bourgeoisie qui ne m'accepterait jamais, être trop fruste, ignorant des convenances, étranger à son style de vie." (A. GLOSSINDE, *Je suis instituteur*, Conquistador, Paris, 1954).

teur (1)...), le "statut" idéalisé de la connaissance et la certitude de la valeur incontestable de la fonction d'instituteur. L'on constate que toutes ces conséquences découlent directement de la problématique que nous voulons mettre en évidence et que l'on peut résumer, en suivant R. KAES, en disant que la connaissance, chez le maître - dans le maître, même -, est substitut de la mère, de son corps et de sa puissance "formatrice" (2). C'est dire que le déplacement, quand il fut possible, est loin d'être sans effets: son existence passée reste à jamais gravée chez l'instituteur.

Reste maintenant à examiner le cas des élèves pour lesquels la variation d'investissement est vouée à l'échec. L'attente négative prend alors tout son sens: dans le "dialogue entre inconscients" (3), les

(1) La "peur", mentionnée plus haut, de ne pas satisfaire le maître se mue en "peur" de ne pas satisfaire l'inspecteur. Ceci apparaît dans tous les récits d'instituteurs, écrits ou oraux, même récents. En 1976 encore, on peut lire ces lignes: "La peur de l'inspectrice ou de l'inspecteur n'est pas un "mythe". J'ai vécu ces heures d'angoisse et je vois journalement de nombreux enseignants, jeunes ou moins jeunes, les vivre à leur tour." (M.M. LELOUP, *Institutrice*, Laffont, Paris, 1976, p.165). De telles craintes, qui ne manquent pas de surprendre, sont à inscrire dans un contexte général caractéristique des sociétés occidentales: la fragilité de l'individu face aux jugements d'autrui. Et, si cette fragilité s'explique par telle structure oedipienne, elle s'enracine aussi dans des modes péri-oedipiens d'apprentissage scolaire.

(2) R. KAES, Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former, in *Fantasme et formation*, op. cit., pp.1-71. Cf. la seconde partie: La formation et la puissance de la mère.

(3) Cette notion nécessiterait à elle seule de longs développements. Nous citerons seulement un exemple simple - trop simple peut-être - rapporté par G. MAUCO: "C'est celui des professeurs chahutés. Ils peuvent agir avec une grande habileté pédagogique, les élèves perçoivent instantanément, au-delà de ce qu'ils voient ou entendent, les faiblesses inconscientes du professeur. Son angoisse et son agressivité profondes sont perçues avec une rapidité et une sûreté étonnantes. Les élèves perçoivent des signes non verbaux, tout comme les enfants perçoivent l'inquiétude de la dépression momentanée de leurs parents." (G. MAUCO, *Psychanalyse et éducation*, Aubier-Montaigne, Paris, 1968, p.39). Et l'auteur de conclure que "Ces réactions affectives sont souvent constatées dans les relations élèves-maîtres et maîtres-élèves sans que les intéressés, qui justifient rationnellement leur conduite, aient conscience de l'origine archaïque de leurs réactions." (ibid., p.40).

élèves qui échouent sont ceux qui, pour des raisons dont on voit d'emblée qu'elles peuvent être radicalement opposées, en ne pouvant consentir le déplacement mère-connaissance - par fixation ou parce qu'un autre déplacement est amorcé -, proposent au maître un chemin qu'il n'a pas exploré mais qui put, en un temps, le tenter, des évolutions ou une fixation qu'il sait exister mais ne peut plus psychologiquement entretenir.

Ainsi l'enseignant est-il finalement parfois maître accueillant, parfois maître rejetant. Soit il détecte en l'Autre-enfant l'amorce de la sublimation possible, c'est-à-dire une constellation dynamique dont la résultante est un désir assimilable à celui que lui-même vécut, et alors l'attente est positive, soit il se heurte à une étrangeté jadis enfouie au prix de sacrifices plus ou moins lourds mais chez cet Autre toute-puissante, et alors l'attente est négative.

C'est ce contexte qui transparaît dans les résultats d'études expérimentales relatives aux perceptions du maître par ses élèves. Résumant ces études, M. GILLY explique dans sa conclusion que "L'image de l'"institutrice" se profile déjà, en fin de maternelle, à travers la dualité chaleur-hostilité qui sous-tend les dimensions de l'apprehension ambivalente de la "mère-maitresse". Le "marquage" de la représentation par les fonctions institutionnelles inhérentes au rôle de l'autre se renforce et se diversifie avec l'âge mais, ce qui prime cependant pour l'élève, au moins jusqu'au niveau secondaire et souvent même au-delà, c'est la place accordée aux connotations affectives et relationnelles des conduites de l'enseignant. L'élève exprime ainsi une demande profonde: celle d'un rapport privilégié établi sur une modalité chaleureuse, bienveillante, équitable et compréhensive, où il se sente reconnu et valorisé, en tant qu'individu singulier, par un adulte disponible dans l'exercice de son rôle d'instruction." (1).

(1) M. GILLY, *Enseignant-enseigné, rôles institutionnels et représentations*, Presses Universitaires de France, Paris, 1980. Du même auteur, on consultera également: Perception sociale du partenaire scolaire et qualité de l'action éducative..., *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, N° 1-2, juin 1977, pp.217-259.

Dans le cas des attentes négatives, on est en présence d'une situation bien décrite par J. FILLOUX qui, à la suite d'enquêtes auprès de professeurs du secondaire, peut synthétiser ainsi son investigation: "(...) l'image que l'on [le maître] se faisait de soi-même référait de façon permanente à l'image idéale ou idéalisée que l'on avait de soi élève" (1). Lorsque l'auteur s'interroge sur les cas de non-coincidence entre ce que fut le maître et ce qu'il trouve chez ses élèves, elle dit excellemment que, "(...) en ce qu'elle est différente de l'image attendue, prévue pour son compte, l'image de l'autre-élève est réactivation constante de blessures narcissiques." Aussi ne s'étonne-t-on pas que "le fantasme de l'enseignant se donne comme illusion d'annuler la différence entre l'élève réel et l'élève prévu, entre le projet et le produit" (2).

Un tel schéma nous paraît inévitable. Sans doute est-il loisible de recenser toutes "Les motivations inconscientes du choix de la carrière d'enseignant" (3) et de se livrer à des énumérations, généralement convaincantes. Mais le déplacement mère-connaissance, lui, n'est pas avatar dans la biographie du maître: il est nécessaire, inéluctable, fonctionnel peut-on même dire; l'actuel statut des maîtres les oblige à une sacralisation du savoir puisqu'ils sont "enseignants" plus qu'"éducateurs"; et c'est sur ce déplacement que l'on doit ensuite considérer les spécificités autres, les particularismes individuels. En s'incorporant la

(1) J. FILLOUX, op. cit., p.151.

(2) Ibid., p.152. Il est intéressant de noter, puisque ce n'est finalement pas si fréquent, que des études expérimentales, des enquêtes et des études de cas (textes) rejoignent la réflexion clinique et ses conclusions. La synthèse opérée par GILLY à propos des recherches (de laboratoire ou sur le terrain) regroupées sous le générique "Le maître vu par l'enfant", l'investigation qualitative de FILLOUX auprès d'enseignants de lycée, le non-dit (le "qui cherche à se dire") dans divers mémoires et écrits d'instituteurs, notre recherche statistique mentionnée plus haut sont autant d'éléments qui cernent une réalité qui permet à l'observateur de conclure à l'unité de la psychologie... Et il est satisfaisant que ce faisceau concerne la pédagogie.

(3) L. CORMAN, in *Bull. Soc. Binet & Simon* (Lyon), 548, I, 1976, pp.320-329, mentionne les caractères obsessionnel, sadique, masochiste, régressif, homosexuel et narcissique de certains de ces choix.

connaissance-mère, le corps enseignant s'incorpore une puissance et un pouvoir dont il ne pourra jamais plus se défaire. Si R. KAES peut dire que, "(...) dans tout processus de formation, est capitale l'épreuve du détachement d'avec les racines infantiles de l'univers maternel. On pourrait même dire que c'est là l'un des projets majeurs de la formation elle-même." (1), il faut ajouter que ce "détachement" n'est pas distanciation, sinon de l'objet maternel en tant que tel; par contre l'intensité des forces d'attraction vers ce dernier reste inchangée dans toutes les formations réactionnelles et en demeure l'éternel vecteur agissant (2).

C'est dire qu'un ensemble de secteurs, dans la personnalité des maîtres, est peu malléable et qu'il convient de se questionner sur sa "valeur" pédagogique. Ces secteurs sont garants de reproductions psychologiques d'une génération à l'autre puisque se trouve être "bon élève" celui qui emprunte le parcours de son maître, celui qui pourra devenir maître. On conçoit notre impuissance à imaginer, si tant est qu'ils soient réalisables, des modèles de formation autres, une "dé-maternalisation" des apprentissages. Ainsi comprend-on du même coup et la soif d'innovations pédagogiques, et le choix d'innovations compatibles avec la continuité scolaire, d'un changement peu menaçant: en se donnant l'impression d'une certaine modernité (c'est-à-dire en conspuant des traditions contestables, mais par une critique qui ne rapproche pas trop des noyaux psychologiques "à éviter"), on peut toujours autant

(1) R. KAES, Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former, op. cit., p.25.

(2) De manière plus détaillée, c'est ainsi que R. KAES décrit ce noeud de l'entreprise formative: "(...) il paraît fondamental de considérer que la formation est d'abord une affaire qui concerne la mère, le corps de la mère, la maternité et le désir de la mère; la formation se qualifie fondamentalement par le rapport de l'homme, mâle ou femelle, à la mère et à la maternité. C'est d'abord dans la limite de ces relations primordiales, pour les reproduire ou s'en dégager, que se construit le désir d'être formateur et celui d'être formé, que prennent corps les fantasmes qui portent ce désir vers sa réalisation dans le scénario de la formation. Mais c'est à s'affranchir de ce réseau maternel, sans en nier la marque, que la forme humaine peut être prise et donnée, selon l'effet de la médiation paternelle." (ibid., p.21).

s'écartez des motivations archaïques et laisser libre leur jeu reproductive.

Il faut, en outre, ajouter que le choix, par l'enfant, du chemin socialisé jadis parcouru par son maître est beaucoup plus dicté par la biographie de cet enfant que par celle de ce maître. L'histoire de ce dernier cristallise un modèle peu amendable, un schéma possible et rigide de conduite enfantine: en un mot, la norme scolaire; mais l'acceptation de ce modèle, de ce schéma par l'élève ne peut que puiser son moteur dans le désir propre de l'enfant, modelé par celui, qu'il assume tant bien que mal après l'avoir introjeté, de ses parents. Tout au plus peut-on dire que, usant différentiellement envers ses élèves de la gamme des séductions, le maître augmente (attente positive) ou diminue (attente négative) l'attraction vers la voie de la sublimation (1). De ce point de vue, une fois le contexte mère-connaissance érigé et généralisé dans l'Ecole, les dés sont quasiment jetés et les autres motivations du maître dans l'exercice de sa profession n'ont probablement pas l'importance qu'on tend parfois à leur assigner. Si l'on peut sans nul doute préférer que les personnels enseignants soient "équilibrés" (2), il n'empêche que

(1) J. FILLOUX, en mettant en relation ce comportement du maître avec l'image qu'il a de sa fonction, c'est-à-dire "don total de lui-même, sacrifice au devoir d'enseignant." (op. cit., p.153), qui doit favoriser l'identification de l'élève, montre bien une dissonance répandue au sein du corps enseignant: "Il y a donc entre l'image que l'enseignant a de lui en tant qu'objet de transfert et l'image qu'il a de lui en tant que séducteur une contradiction essentielle. Cependant il semble difficile d'être conscient d'une telle contradiction. Nous dirons même que cela paraît impossible dans la mesure où ce serait reconnaître la possibilité de projections affectives personnelles - ce qui est interdit au leader du groupe - et de satisfactions narcissiques personnelles - ce qui apparaît contradictoire avec l'idéal de sacrifice au devoir d'enseignant." (ibid., p.165).

(2) G. MAUCO assure que "C'est la maturité affective du maître qui permet à l'enfant ces mécanismes d'identification et d'investissement émotionnel, sans lesquels il ne peut y avoir d'intérêt ni d'activité scolaire, ni de communication sociale constructive." (op. cit., p.197). Et il conclut que "Ceci suppose que le détenteur de l'autorité ait d'abord fait sa propre éducation en dominant ses problèmes personnels de façon à maîtriser ses transferts et contre-transferts affectifs sur l'enfant." (ibid., p.199).

ce souhait concerne des sujets dont le premier parcours est indélébile et que persistent des modèles d'enseignement dont on peut se demander s'ils ne découlent pas d'une nécessité interne, socialement "organique" (1).

#### 4) Rôle de la variable sociale dans la rencontre scolaire

Dans le cadre que nous avons tracé dans ses grandes lignes, introduisons enfin la variation statistique d'accueil des écoliers par le maître en fonction de leur sous-culture d'origine, variation dont nous avons démontré l'existence dans le travail cité plus haut (enquêtes effectuées en France). L'on en vient alors à l'idée que le déplacement mère-connaissance ne peut en aucun cas être considéré comme un mécanisme qui va de soi et que diverses variables, notamment l'appartenance sous-culturelle, en modèlent le jeu. Pour que l'apprentissage scolaire soit "sublimable", encore faut-il que les matières qu'il recouvre soient, d'une manière ou l'autre, "valorisables" par l'enfant, dignes, si l'on peut dire, d'un investissement; c'est à cette condition, en d'autres termes, que la ré-injection libidinale liée au déplacement risque d'être entreprise: elle n'est pas, alors, trop coûteuse. Si, par contre, la connaissance et son incorporation sont, jusqu'à l'entrée à l'Ecole, appréhendées par l'élève en tant qu'objets mineurs, on peut craindre à l'opposé que le ré-investissement devienne impossible par absence de tout rapprochement entre l'objet originaire et l'objet de remplacement.

Lorsque le mouvement devient possible, que s'accepte le fossé parce que la mère propre est inaccessible, alors la connaissance, avons-nous dit, peut devenir objet secondaire; mais il va de soi qu'elle doit être

(1) Ceci ne manque pas de poser en des termes quelque peu nouveaux cette idée souvent débattue selon laquelle ne pourrait être "bon enseignant" que celui qui aurait été psychanalysé. C'est qu'il reste en effet à savoir quelle attitude l'individu analysé, dans le corps enseignant, peut avoir vis-à-vis de sa tâche. Ayant perdu son fondement mécanique de reproduction psychologique par réactivation perpétuelle du désir archaïque, cette tâche ne gagne une pertinence qu'en liaison avec des considérations d'un autre ordre, politique notamment.

parente de la mère, qu'elle recèle, ou en elle-même, ou par le fait des bénéfices qu'on retire de son incorporation, des qualités maternelles; la connaissance doit, si l'on peut dire, être "maternalisée". Car ce ne sera qu'ultérieurement, une fois le déplacement effectué et la sublimation "fonctionnante", que cette connaissance en tant que telle sera source de plaisir. Dans l'instant qui nous préoccupe, avant que ne soit passé le relais, c'est toujours le désir primaire qu'il s'agit de satisfaire, ce sont les retentissements annexes des apprentissages qui peuvent seuls en renforcer la fréquentation; et ces retentissements résident dans l'accueil rencontré, auprès du maître sans doute, mais aussi auprès de la famille (1).

Il est important de noter que ces accueils, scolaire et familial, sont étroitement imbriqués, que le premier, en provenance du maître, se construit en partie en fonction de l'image que ce maître se donne du milieu familial de l'élève, qu'il soit ou non objectivement connu (bien des indices permettent, en dehors de l'appartenance socio-professionnelle notée sur les documents scolaires, de cerner une implantation sur l'échiquier social: habillement, langage, propreté même, parfois, etc.). En s'identifiant à ce qu'il perçoit comme étant le plus élaboré, culturellement, chez les parents, l'instituteur, déjà, diversifie l'accueil en attachant à chaque élève une caractéristique parentale. Ce fait connu, que nous avons évoqué ailleurs (2), ne mérite guère débat. Ce sur quoi il faut insister, c'est sur la qualité de la mise en place, chez le maître, de telles images et sur leur stabilité; que le lien instituteur-enfant soit vieux de deux mois ou qu'il soit plus ancien, comme l'a

(1) C'est dire que nous sommes particulièrement en accord avec cette idée, aussi répandue que parfois déformée, selon laquelle le milieu socio-culturel de l'élève (qui renvoie souvent à son milieu social et professionnel mais pas exclusivement) a une importance capitale. Mais encore faut-il préciser que cette variable n'est, en quelque sorte, qu'intermédiaire: la valorisation de la culture (-connaissance) n'a un rôle important que dans la mesure où elle est susceptible de jeter les bases d'un pont mère-connaissance.

(2) Cf. le travail déjà cité et, en coll. avec B. DUBORGEL, Autour de l'"esprit de finesse" et de l'"esprit de géométrie", *Bull. Soc. Binet & Simon* (Lyon), 536, I, 1974, pp.13-31.

montré D. ZIMMERMANN, les avis formulés par le corps enseignant sont peu sujets à fluctuations (1).

Sans doute, relativement aux parents, tout va-t-il dépendre de l'attitude qu'eux-mêmes entretiennent avec la connaissance. Toutefois, les mécanismes facilitateurs et inhibiteurs qui caractérisent cette attitude - et façonnent celle qu'ils ont vis-à-vis de leur enfant-élève - risquent d'être renforcés par le résultat scolaire; bon, ce dernier les conforte dans une position de "bons parents" (c'est toute la fierté contenue dans un arsenal de déclarations du type: "il est doué pour les études"), mauvais, dans une position de "mauvais parents" (et un autre arsenal est disponible qui leur permet une apparente distanciation: "il n'était pas fait pour les études"). On conçoit que, dans ce second cas, plus fréquent parmi les familles défavorisées, et en cela le comportement peut être comparé à celui que les attentes négatives entraînent chez le maître, les parents tendent à projeter sur l'enfant leur culpabilité; c'est que, eux qui ne sont pas devenus enseignants, ont aussi connu une sollicitation de déplacement; et ils ont été jugés insuffisamment aptes, comme le sont, précisément, leurs enfants une génération plus tard. Consciemment, ils peuvent éventuellement se demander - mais est-ce une démarche fréquente ? - pourquoi ils ont échoué à présenter de manière attrayante la connaissance; dans un tel cas, les explications gravitent rapidement autour de la notion d'aptitude, une nouvelle fois.

Si ce mouvement est plus pitoyable que celui qui, d'emblée, attribue la responsabilité à une insuffisance des capacités de l'enfant, il reste que les deux procédures sont aussi dramatiques l'une que l'autre; toutes les deux consistent à prendre l'évolution d'un processus (sommairement

(1) "Ce qui paraît particulièrement inquiétant, dans la mesure où l'on peut se fier aux sondages dans une seule école, c'est que les toutes premières impressions (...) ne font que confirmer les appréciations des maîtresses en titre depuis deux mois, que le re-test en mai, s'il permet d'enregistrer des améliorations pour un quart des enfants, donne des résultats analogues avec les institutrices qui connaissent à peine les enfants. Quel est donc l'impact de la vie pédagogique ? Ici il semble nul. Se confirme crûment ce que le langage courant désigne par: "C'est la première impression qui est la bonne." (D. ZIMMERMANN, Un langage non-verbal de classe, *Revue Française de Pédagogie*, 44, 1978, pp.46-70, citation p.69).

baptisé déplacement) pour un fait "constitutionnel" (l'aptitude). Ceux qui auront connu la première seront possesseurs du second tandis que les autres en seront dépourvus (ce qui, quand même, ne les empêchera pas de procéder à un autre type de déplacement, ce dernier permettant à leur entourage de leur décerner une autre sorte d'aptitude).

Il est assez peu surprenant que l'accueil scolaire et familial - et le pari, positif ou négatif - ait un tel pouvoir: seule source, momentanée, de substitution d'un désir qui cherche accomplissement détourné, l'attente positive est plaisir et moteur de nouveaux apprentissages, l'attente négative absence de plaisir et génératrice d'indifférence face à la connaissance. Ici cette dernière devient objet à investir et nouveau lieu possible d'articulation du désir, là elle ne reste qu'enveloppe vide que rien ne pousse à remplir. Et quand la prédiction se réalise, qu'a jugé le maître et qu'a obéi l'élève, ce n'est pas parce qu'un mystérieux processus, "occulte" ou "parapsychologique", a eu lieu; c'est simplement parce que la prédiction est elle-même la source - plus précisément l'une des sources - de l'évolution (1): le désir sans cesse réac-

(1) Dans cette optique, il est bon de rapprocher cette courte description de celle que donne R. KAES du contexte dans lequel s'inscrit l'effet Pygmalion: "Le désir du formateur est le moteur du travail et du plaisir éprouvé dans ce travail: désir que l'autre développe ses capacités de vie optimales. Tel est le sens de l'effet Pygmalion. La richesse des expériences prégnatales du formateur assure sa capacité empathique, son aptitude à régresser, sa perméabilité à la vie fantasmatique, le socle de sa passion de former. Mais il est formateur que s'il est capable de fournir et d'assumer les garants symboliques de la relation formative. Il ne s'agit pas d'être le père, ni la mère, ni d'être père et mère à la fois, sans défaillance: il s'agit de ne pas méconnaître la nécessité de ces deux dimensions et de leur lien dans la formation de l'être humain." (op. cit., p.71).

Même si cette description, parce qu'elle est conclusive, est brève, elle a néanmoins l'avantage de montrer, phénomène passé sous silence dans notre propos, la complexité des symbolismes qui s'attachent au maître; sans doute l'observera-t-on, autant de fois qu'on le voudra, représentant paternel et/ou maternel pour tel et tel enfant; mais il est avant tout le dispensateur d'un objet de remplacement de la mère. C'est pour cela, malgré tout ce que cette réflexion a de schématique, qu'il n'est pas nécessaire, au niveau de ce noyau de "conversion", de séparer les cas du garçon et de la fille; c'est au même repas que tous deux sont invités.

tualisé du formateur a coïncidé avec l'une des expressions possibles du désir de l'être en formation; alors le parcours est montré et le formant pourra devenir formateur.

\* \* \*

En conclusion, c'est parce que l'enseignant a confusément perçu que le déplacement que lui-même a opéré jadis est envisageable chez tel élève qu'il s'attend de sa part au même déplacement; alors, son attente est positive et l'écolier se trouve gratifié d'un accueil renforçateur. Si, par contre, les voies de transformation du désir sont autres chez l'enfant, si le maître repère inconsciemment d'autres cheminements potentiels, alors son attente est négative et l'écolier rencontre de moins en moins chez l'enseignant d'accueil renforçateur (1).

Dans ce second cas, quand la sublimation est impossible ou pose particulièrement problème, c'est surtout parce que rien n'a suffisamment préparé l'élève à donner une chance à l'objet connaissance. Or, si un tel fait montre à quel point la famille a un rôle dans les attentes dont est l'objet l'enfant qu'elle envoie à l'école, il montre également qu'il ne saurait être question d'arrêter ici l'investigation: même au simple état d'amorce que nous lui avons assigné, l'on voit sourdre de la présente exploration une dimension sociale à laquelle le maître doit réfléchir. Le fait que l'origine socio-professionnelle de l'enfant guide certaines structures dans lesquelles s'inscrivent les jugements de l'insti-

(1) Cette approche psychanalytique est unidimensionnelle et ne constitue qu'une amorce, non une élucidation finie. Chacun aura d'ailleurs conscience qu'elle pose plus de problèmes qu'elle n'en résout. Mais, et c'était toute l'ambition de ces lignes, le contexte d'ensemble et sa coloration générale sont situés. C'est au psychanalyste qu'il faut laisser le soin de poursuivre la recherche; de ce point de vue, rêvons d'une collaboration enfin étroite entre ce spécialiste et le pédagogue...

Une autre remarque doit être faite: nous avons, dans cet article, passé un problème sous silence; est-ce que la représentation que se fait le maître de l'élève engendre toujours une attente ? Sans doute voit-on mal comment de telles représentations pourraient rester de seules images étrangères à la pratique journalière; mais quelque incertitude subsiste à cet égard. Quoi qu'il en soit, c'est dans ce cadre qu'il convient dorénavant de poser la problématique de l'objectivité du formateur.

tuteur, fait qu'il faut selon nous interpréter dans un cadre psychologique plutôt que socio-politique, doit amener le corps enseignant dans son ensemble à s'interroger sur ses attitudes.

La connaissance, et c'est une conviction alimentée par les observations journalières du pédagogue quel qu'il soit, est libératrice; en tant qu'elle dispense un pouvoir à tout individu sur ses contraintes internes et externes, elle l'est par excellence. Aussi, a priori, ne voit-on guère d'inconvénient à l'idéaliser. Mais le déplacement qui conduit à cette idéalisat ion est un mécanisme pour certains introuvable, pour d'autres difficile mais réalisable, pour quelques-uns quasi spontané. L'Ecole n'existe, disait Henri WALLON, que parce qu'existent des inégalités; parmi des déceptions de tous ordres, des critiques sans fin, les recherches délicates de finalités, là est son titre de gloire. Aussi comprend-on que le détachement mère-connaissance devienne un questionnement fondamental de l'enseignant; c'est par lui que surgira un accueil optimal constant, que l'Ecole remplira son rôle libérateur. De ce point de vue, et le propos est fondamentalement psychosociologique, il s'agit qu'une information psychologique, en entraînant une modification d'attitude, permette une évolution sociale. Utopie, dira-t-on ? Non puisque, déjà, certains l'ont compris qui, d'un regard voulu objectif, s'interrogent sur leurs trajets de pédagogues; mais tous le veulent-ils, et le peuvent-ils ? L'on comprendra que cette question pose celle de la formation des maîtres (1), d'une formation pensée comme moment d'élucidation des moteurs individuels avant de n'être que moment nourricier, lieu dans lequel, avant tous les comment, se pose la question (éternelle sans doute mais par chacun jugée dès lors essentielle) du pourquoi.

(1) C'est le propos d'un article qui, à bien des égards, est la suite de celui-ci: Echec scolaire et échec de l'instituteur, vers une formation à la responsabilité (à paraître).