

PRATICIENS ET CHERCHEURS

A l'Université d'Été de Grenoble, un débat sur la recherche tenta d'étudier les rapports entre chercheurs et praticiens. Genèse coopé propose à la réflexion de tous ce texte : « Entrer dans la classe », texte qui parut le 25-1-68 dans la revue Education Nationale. Vous paraît-il encore d'actualité ?

Module Genèse de la coopé

Entrer dans la classe

A l'article de M. Gilles Ferry du 16 mars 1967 : *Mort de la pédagogie*, la psychologue vénézuélienne que je suis ne peut guère répondre ici que par quelques notes signalant les difficultés qui ont fait obstacle à la communication.

Créer des situations éducatives dans l'école, élaborer une pédagogie institutionnelle à partir d'une dialectique permanente entre théorie et pratique : on traduit aussitôt dialogue entre « théoricien » et « praticien » et nous sommes déjà en pleine utopie. Rôles institués, statuts sociaux, habitudes de pensée, images classiques, structures de relation ne favorisent pas l'échange.

Mais il y a plus : Existe-t-il, peut-il exister des « théoriciens » et des « praticiens » ?

Cette division naïve — qu'on pourrait replacer dans son contexte historique et politique — ne crée-t-elle pas aussitôt des personnages étonnants, imaginaires, imaginés aussitôt sans tête ou sans mains ? D'un dialogue entre figurants que peut-il sortir ? et entre une tête et un corps (fût-il enseignant) ?

Peut-être le dialogue n'est-il souhaitable qu'entre des hommes entiers, riches d'expérience et doués de la parole : des « théoriciens-praticiens » justement.

La fréquentation du milieu « psychothérapie institutionnelle » pourra expliquer et excuser cette idée hardie : le médecin qui propose un traitement, organise une veillée, écoute un malade, écrit un article, intervient dans un stage et va faire une piqûre, est-il « praticien » ou « théoricien » ?

Et l'infirmier qui, à un autre niveau, fait le même travail ?

Peut-être pour pouvoir dialoguer est-il indispensable de savoir de quoi on parle : nous voyons là une première raison pour le « théoricien » de se déplacer.

Mais ce déplacement oblige à un effort ; la situation assise incite aux attitudes raisonnables : il est plus confortable d'évoquer l'instituteur que d'affronter l'inconnu.

Pourtant, s'il s'agit de mettre en relation « ce qui se passe » et « ce qui est étudié ailleurs », c'est avec les instituteurs réels qu'il faut parler : invitons-les.

Supposons qu'ils viennent et que débarrassés de la crainte d'être jugés, ils parlent de « leur » classe. Obtiendrons-nous autre chose qu'une collection d'« images de la classe » ?

Or, nous faisons l'hypothèse que, dans la classe comme ailleurs, existent des phénomènes inconscients qui échappent justement au maître...

Supposer qu'un instituteur chargé de classe est capable à « temps perdu » d'analyser correctement, seul, en tenant compte de sa situation dans le groupe et de ses implications personnelles, le milieu dans lequel il est pris, revient à nier l'apport de Freud, Lewin, Moreno, etc.

Si l'instituteur est capable de faire le travail du psychologue, à quoi sert celui-ci ? A assurer la publication des « travaux communs » ?...

Idée naïve : la classe, où les enfants rencontrent l'Institution est le lieu de la pédagogie. Les relations complexes dans ce milieu influent sur le comportement et l'évolution des individus. Ceci a dû être longuement étudié...

Or, si on élimine les expériences très artificielles où l'expérimentateur semble tout apporter (y compris les réponses), la classe semble un des rares lieux où il ne se passe rien, rien d'autre qu'une relation un peu bizarre dite pédagogique. R. Cousinet

avait assez expliqué ce rejet hors de la classe des relations entre élèves et entre groupes qui est condition première de la pédagogie traditionnelle. D'où la nécessité de chercher ailleurs des classes où les relations entre enfants ne soient pas frappées d'interdit, classes dont l'existence semblait ignorée...

Me voici cependant dans une classe coopérative, immédiatement perçue et appréhendée par le groupe. Des images antérieures, des conditionnements, des réflexes vont jouer, déterminer en partie les attitudes, induire une réponse de ma part qui viendra ou non renforcer le conditionnement.

Je ne suis pas le premier visiteur : il n'est pas inutile de prendre en considération l'aliénation sociale attachée à toute fonction, de savoir que, avant d'être connue, je suis reconnue, que l'institutrice a souvent de moi une vision immédiate quasi paranoïaque qui n'est pas venue là toute seule.

Schématisons et caricaturons : « Le visiteur est important. Il est supérieur, il sait. Moi, subalterne, je ne sais pas. Pendant que je suis occupée avec les enfants, il observe, inspecte, scrute à l'intérieur de la classe et de moi. Je vais être jaugée, jugée.

L'image que je vais donner au regard de l'autre importe. Attention ! »

Les réactions de défense, de la mise à distance à la tentative de séduction, sont aussi variées que les individus, leur étude n'offre ici aucun intérêt. J'aurai beau me faire petite, anodine, muette, je ne peux m'empêcher d'exister ; j'aurais tort de sous-estimer l'artefact que j'introduis dans le milieu à étudier. Une complicité à peine consciente va jouer ; sans même le savoir, je vais observer ce que je voudrai et rien d'autre : « Vous vous intéressez aux dessins ? Voilà. Qu'en pensez-vous ? » « Ah ! vous désirez voir des relations ? On va vous en montrer. » Et les gamines seront ravies de montrer un beau conseil de coopérative ! Peut-on parler de travail scientifique ? Dans le miroir magique que me tend mon hôtesse je ne verrai rien d'autre qu'une belle image bien agréable de la psychologue : de celle qui sait. Cet écran protège la classe de l'indiscrétion du « chercheur ». Etait-il utile de se déranger ?

Chacune pense que l'autre sait et se tait.

Chacune occupée à imaginer l'image qu'elle donne voit son double dans l'imaginaire de l'autre. Le regard provoque. L'agressivité n'est pas loin. Ces jeux de miroirs sont infinis... et inutiles. Alors ? Voir sans être vue ?



Mais, en ce lieu, chacun sait ce qu'il doit faire : personnages, rôles, scénario sont connus. J'aimerais me dispenser de la séance. Peut-être est-il temps de conclure qu'il ne se passe rien d'intéressant (en ma présence) et que le dialogue est impossible (avec moi ?). On peut multiplier de telles visites et faire des statistiques. Où est l'intérêt ?

Il suffit de retourner dans la même classe pour que s'atténuent les fascinations imaginaires. Si ce qui se passe là intéresse autant l'institutrice que la psychologue, il y a une chance de rencontre.

Depuis qu'elle est dans l'équipe de Jacqueline, Danielle ne pleurniche plus ; Jeanine est agressive et rejetée depuis deux semaines ; Muriel ne quitte guère le coin de l'exposition ; nous avons modifié les équipes d'atelier mais ça n'arrange rien, etc. «Vous y comprenez quelque chose, vous ?»

L'autre piège est là : la demande de Savoir.

Inévitablement chacun apporte sa petite valise d'hypothèses, ou pire ! de convictions.

Il est optimiste de croire qu'il suffise de laisser parler (certains disent de faire parler !) l'institutrice : dans le contexte actuel, la réciprocité de l'échange n'est pas assurée. La parole de la petite institutrice de banlieue est-elle reconnue socialement ? Dans le temple de la science de l'esprit et du logos il est facile de mettre en question (bien involontairement) le savoir-faire et le pouvoir de la maîtresse.

Ce n'est pas dans le local qu'il s'agit d'entrer mais dans la danse : «M'dame, vous pourriez pas nous aider aux feuilles ?» «Vous savez coller du tissu ?» «Il manque Annie, vous voulez pas faire l'encre avec nous ?» Ça y est, je suis embauchée. On m'oublie, on me parle, je suis prise par le travail, dans des rôles, j'ai une fonction, j'aide, on m'aide, j'utilise les compétences, on utilise les miennes, je suis prise dans un réseau de relations affectives : Micheline me tape sur les nerfs, Jeannine est vraiment gentille, j'aime travailler avec cette équipe, j'accepte d'obéir à Michèle, je refuse d'obéir à Odette. Je pourrais répondre aux sociogrammes que je propose à la maîtresse. (Tiens, elle n'a pas eu peur de ce gros mot : c'est que je lui propose un outil dont elle a l'usage immédiat.)

Cette fois, je suis entrée dans la classe, j'y resterai tant qu'il me plaira, je verrai de l'intérieur ce qui s'y passe. La classe est entrée en moi : j'y pense dans le métro (et il m'est arrivé d'en rêver !). Je n'ai plus besoin de m'interroger ou d'interroger. Que restera-t-il de ce flot d'informations, de découvertes, de chocs affectifs ? La classe m'instruit et sur moi-même aussi : quand Muriel, furieuse, m'a lancé : «Et puis, toi, t'es pas notre maîtresse !» j'ai réalisé que j'étais jalouse de mon hôtesse, de sa puissance que l'on croit dérisoire, de l'amour que lui portent les enfants... Peut-être suis-je à présent bien placée pour étudier *in vivo* les transferts, investissements, déplacements et autres avatars de la libido en classe. Mais n'est-ce pas là précisément la

situation de l'institutrice, trop impliquée, trop plongée dans la classe pour y voir clair ? Mon engagement est moindre : je ne suis responsable ni du fonctionnement de cette petite usine, ni des progrès des élèves... Tentation de trop bien m'intégrer à la classe, de m'y dissoudre et, par une sorte d'identification à l'institutrice, de me nier en tant que psychologue, de cesser d'exister en tant que sujet. Si je perds la parole, que devient le dialogue espéré ?

Il est aussi permis d'espérer que la psychologue qui prétend étudier les relations, possède quelque compétence préalable en ce domaine. On voit bien qu'il ne s'agit pas là seulement d'un simple transport, mais d'un transfert.

La psychologue arrive avec son corps constitué.

Il s'agit pour elle de pénétrer dans cet autre corps institué qu'est la classe, d'habiter ce lieu vivant, de s'y intégrer sans le détruire et sans s'y perdre elle-même. Ce n'est pas toujours possible : que ce corps étranger soit vécu comme parasite ou, au contraire, comme nourriture, il sera rejeté ou absorbé. Dans les deux cas, la réciprocité s'avérant impossible, l'échange est improbable.

La connaissance — naissance avec l'autre — implique nécessairement la mort de chacun en tant que mythe pour l'autre ; c'est-à-dire que chacun renonce à son pouvoir social toujours plus ou moins imaginaire, dans le même temps qu'il fait la preuve d'un autre pouvoir, moins visible, qui témoigne de son existence en tant que sujet et le protège de la destruction.

Cette double démarche, renoncement-affirmation, n'est pas obligatoirement agréable. Il s'agit d'une épreuve, d'un droit d'entrée, préalable inévitable à tout échange vrai.

Il est facile de reconnaître aux enfants coopérateurs le pouvoir de création, de réalisation, de décision qu'ils exercent concrètement ; que la psychologue reconnaisse à la maîtresse le pouvoir de faire la classe, qu'elle fasse la preuve qu'elle possède celui de parfaire cette classe, et ce sont les enfants eux-mêmes qui demandent un sociogramme «pour que ça marche mieux dans les équipes».

Le dialogue peut commencer. A vrai dire, il ne devient vraiment utile que lorsque chacun sait un peu de quoi on parle : quand la psychologue ne confond plus groupe occasionnel et classe de niveau, échange de journaux et correspondance régulière, causerie du matin et conseil de coopérative, quand l'institutrice parle pertinemment des notions de leadership et de pertinence, commence à distinguer des types d'identifications et ne mélange plus sur-moi et l'idéal du moi. Est-il stupide de dire qu'une langue commune précise facilite le dialogue ?

Lentement, la complexité de la classe émerge du brouillard : la recherche pédagogique peut commencer. Nous ne voyons pas comment cette recherche pourrait se faire indépendamment de la formation des maîtres... et des psychologues.

Aida VASQUEZ
Docteur en psychologie

