

COLLECTION



SCIENCE DE
L'ÉDUCATION

HUBERT HANNOUN

**PARADOXE
SUR
L'ENSEIGNANT**

les éditions ESF

COLLECTION SCIENCE DE L'ÉDUCATION
sous la direction de Daniel Zimmernann

PARADOXE
SUR L'ENSEIGNANT

PARADOXE
SUR L'ENSEIGNANT

LES ÉDITIONS ESF

22, rue Villedo 75017 Paris

8°R

98009

COLLECTION SCIENCE DE L'ÉDUCATION

Voir en fin d'ouvrage
la liste des titres disponibles

DL-02101989-52221

739282
37

COLLECTION SCIENCE DE L'ÉDUCATION
sous la direction de Daniel Zimmermann

INTRODUCTION

I. LA COMÉDIE DE L'INAVOISABLE

Hubert/Hannoun

- A. La comédie de l'élève
- B. La comédie de l'enseignant
- C. La comédie de l'élève-enseignant

PARADOXE

SUR L'ENSEIGNANT

- A. La comédie de l'élève
- B. La comédie de l'enseignant
- C. La comédie de l'élève-enseignant

I. LA COMÉDIE DANS LA COMÉDIE DE L'INAVOISABLE
L'ÉLÈVE

- A. L'élève et l'enseignant
- B. L'élève et l'élève

LES ÉDITIONS ESF
17, rue Viète, 75017 Paris

DL-03101989-23551

Du même auteur

Aux Éditions ESF

L'attitude non directive de Carl Rogers (1972)
Ivan Illich, ou l'école sans société (1973)
La formation des maîtres (en coll.) (1973)
Les conflits de l'éducation (1975)
L'école toujours improvisée (1979)
Les ghettos de l'école — Pour une éducation interculturelle (1987)

À la librairie Hachette

A la conquête du milieu (1973)
En classe, que faire ? (1977)

Aux Presses Universitaires de France

L'éducation naturelle (1979)



© LES ÉDITIONS ESF - 1989
ISBN 2.7101-0771-6

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1^{er} de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	9
1. LA COMÉDIE DE L'INAVOUABLE MASQUÉ	11
A. La comédie de l'enseignant	12
B. La comédie de l'inconscient repoussé	17
C. La comédie du désir d'enseigner	23
Notes	32
Références bibliographiques	35
2. LA COMÉDIE DE LA SUBJECTIVITÉ VOILÉE	39
A. Un maître difficilement objectif	39
B. Un maître qui appréhende les élèves à travers son prisme personnel	42
C. Un maître qui appréhende ses élèves à travers son prisme socio-culturel	47
Notes	63
Références bibliographies	67
3. LA COMÉDIE DANS LA COMMUNICATION AVEC L'ÉLÈVE	73
A. Jouer la comédie du non-verbal	73
B. La comédie du corps : du corps obstacle au corps spectacle	78
C. La comédie des mots	87
D. La comédie de la relation pédagogique	102
Notes	109
Références bibliographiques	114

4. LA COMÉDIE DANS L'ACTE D'ENSEIGNER	119
A. Le détournement pédagogique	119
B. Le mensonge pédagogique	125
Notes	136
Références bibliographiques	138
5. SIGNIFICATION ET VALEUR DE LA THÉÂTRALISATION À L'ÉCOLE	141
A. Signification de la théâtralisation à l'école	141
— L'ambiguïté fondamentale du maître	142
— La duplicité du maître	144
— La duplicité refusée ou la détermination du maître- marionnette	150
— La duplicité assumée ou l'autonomie du maître-comé- dien	156
B. Valeur de la théâtralisation à l'école	166
— Contre le spontanéisme	166
— Une honnête tricherie	179
— Mais une comédie limitée	188
Notes	195
Références bibliographiques	199
6. LA FORMATION DU MAÎTRE-COMÉDIEN	201
A. Réalité actuelle de la formation des maîtres	201
B. Les orientations possibles d'une formation des maîtres .	207
C. Pour être maître-comédien : prendre conscience de soi et de son environnement	215
D. Pour être maître-comédien : maîtriser son comportement pour communiquer	235
E. La sélection des futurs enseignants	255
Notes	268
Références bibliographiques	275



INTRODUCTION

À nos petits-enfants

« Rien ne sert de courir si on n'a pas le chemin »

— Victor Hugo

— *Le roman expérimental*

— *Le roman expérimental*

— *Le roman expérimental*

En 1980, Daniel Foucault a écrit un ouvrage de 700 pages sur ce sujet (1987, p. 127) : « Dans Le roman expérimental, Diderot cherche à l'excès de ne pas se laisser séduire par ses tentations, mais de les rejeter le temps de son œuvre réelle. Son modèle, c'est l'homme à la passion des connaissances ».

Le personnage est à l'opposé de celui des héros de l'époque de l'épique. Il est donc plus le personnage de la condition et l'art, plus découvert comme le héros à l'opposé de son propre destin. L'homme expérimental, c'est l'homme qui ne se laisse pas séduire par ses tentations, mais de les rejeter le temps de son œuvre réelle. Son modèle, c'est l'homme à la passion des connaissances. Il est donc plus le personnage de la condition et l'art, plus découvert comme le héros à l'opposé de son propre destin. L'homme expérimental, c'est l'homme qui ne se laisse pas séduire par ses tentations, mais de les rejeter le temps de son œuvre réelle. Son modèle, c'est l'homme à la passion des connaissances.

1875

INTRODUCTION

« Rien ne se passe sur la scène comme en nature. »

Denis DIDEROT
Paradoxe sur le comédien
Garnier-Flammarion, 1967

En 1982, Daniel Zimmermann écrivait en conclusion de l'un de ses ouvrages (1982 b - p. 157) : « Dans *Le paradoxe sur le comédien*, Diderot demande à l'acteur de ne pas se laisser entraîner par ses émotions, mais de les oublier le temps de son service public. Sur ce modèle, j'ose proposer « Le paradoxe sur l'enseignant ».

La proposition m'a paru alléchante autant qu'éclairantes les lumières de Diderot. J'ai donc relu *Le paradoxe sur le comédien* et l'ai, alors, découvert comme le miroir à peine déformant de mes propres aventures d'enseignant. Cette lecture, portée par mon expérience passée, a révélé toute la comédie vécue par moi devant élèves ou étudiants sans que me saisisse, pour autant, le moindre sentiment de culpabilité. J'ai joué la comédie sur la grande scène des lycées, écoles normales ou universités sans mériter, m'a-t-il semblé, les foudres de quelque moralisateur par trop rigoriste. J'ai été un *υποκριτής* (*upokritès*), non un hypocrite. La comédie que j'ai maintes fois interprétée m'a paru comme l'essence même de mon métier d'enseignant. J'ai donc tenté de passer au-delà du miroir pour apercevoir de plus près le grand théâtre de l'école.

1. LA COMÉDIE DE L'INAVOUABLE MASQUÉ

« L'homme sensible obéit aux impulsions de la nature et ne rend précisément que le cri de son cœur ; au moment où il tempère ou force ce cri, ce n'est plus lui, c'est un comédien qui joue. »

Denis DIDEROT

Paradoxe sur le comédien,
Garnier-Flammarion, 1967, p. 151.

L'enseignant nous paraît devoir voiler une part de soi dans l'exercice de ses tâches. Ce voile fera de son comportement un rôle qui ne saurait, à lui seul, refléter sa personne totale. Il y a rôle, en effet, donc théâtralisation, à partir du moment où une part de soi tempère — pour reprendre le terme de Diderot — une autre partie afin de parvenir à une fin délibérément fixée par elle. L'enseignant, de par les nécessités de sa position, est contraint à cette « tempérance » ; ses conflits face à l'institution, ses ambiguïtés internes comme animateur et comme enseignant, l'ensemble de ses mécanismes inconscients, les fondements réels de son désir d'enseigner, tout cela rend inévitable le masque derrière lequel il doit dissimuler une partie de sa personne. Il est contraint de se faire comédien pour voiler l'inavouable en lui. Il joue la comédie de l'enseignement pour ne pas que se révèle, dans son comportement, l'institution qu'il représente ou ses propres pulsions dont il redoute, parfois, l'expression. Précisons.

A — LA COMÉDIE DE L'ENSEIGNANT

1) Qui doit masquer l'institution ou son être propre

L'une des ambiguïtés essentielles de tout enseignant réside dans le fait d'être, à *la fois*, responsable de l'épanouissement de l'élève et garant du respect des impératifs de l'institution scolaire^{1*}. Dans le cas, somme toute possible, où ces deux orientations s'avèreraient contradictoires, le maître se trouverait dans l'obligation de choisir, à savoir de *se* choisir comme avocat de ces impératifs *ou* celui des élèves. Dans un cas comme dans l'autre, l'un des volets de son état d'enseignant est occulté, masqué par l'autre : s'il opte pour le respect des normes institutionnelles, il ne pourra que jouer la comédie du respect de l'élève. La situation inverse demeure tout aussi plausible. Dans les deux cas, la théâtralisation s'impose comme une nécessité². De la même façon, se pose le problème de l'enseignant en désaccord avec les finalités, objectifs, contenus et/ou méthodes en vigueur dans son cadre institutionnel. Quel rôle jouera-t-il dans ce cas ? Exprimer ses propres convictions en matière d'éducation ? Son attitude d'agent de l'institution relèvera, alors, d'un lustre, d'une comédie difficilement vécue. Exprimer les normes de l'institution ? Son comportement personnel relèvera d'une théâtralisation parfois douloureuse. Dans les deux cas, c'est un maître-comédien que percevront les élèves (sans conscience, chez eux, de la comédie jouée !). Une comédie d'autant moins évitable que, quoi qu'il veuille, quoi qu'il tente, « le formateur ne réalise, en définitive, rappelle M. Lesne (1977), que ce que la situation lui permet de faire y compris sa propre insertion institutionnelle... » (p. 171)³.

Quel que puisse être le degré d'autonomie personnelle et idéologique de l'enseignant dans sa classe, cette autonomie s'inscrit dans le cadre de structures et de normes culturelles et socio-politiques nécessaires. En ce sens, sa manifestation est souvent le masque illusoire, peu opérant qui tente de voiler les pesanteurs du groupe sur le maître. La réalité la plus fréquente n'est-elle pas alors celle d'un conflit permanent entre les deux ? « L'enseignant doit donc faire face à deux exigences aussi importantes que contradictoires : il est considéré par

* Voir notes et références bibliographiques en fin de chapitre.

l'administration comme un agent d'exécution et il a très souvent, en tant que citoyen, des principes politiques progressistes. Il se trouve donc continuellement en contradiction consciente ou inconsciente avec lui-même », écrit dans le même sens I. Berger (*in* M. Debesse et G. Mialaret, 1974 b, p. 137). Un conflit dont la théâtralisation paraît, souvent, être la seule issue possible.

2) Qui doit taire ses faiblesses

Le maître, dans sa classe, cherche, consciemment ou non, à se faire aimer de ses élèves⁴ mais n'y parvient pas nécessairement. L'existence, par exemple, dans le groupe-classe, d'un autre modèle privilégié — réel ou imaginaire —, peut aboutir à ce que le maître ne soit pas le leader reconnu qu'il désire être. Son attente, alors déçue, peut se traduire par un comportement visant à se transformer afin de répondre aux attentes des élèves, et, particulièrement, à masquer ses failles ou ce qu'il suppose être les éléments de sa personne refusés par eux. Ce désir d'être accepté peut, alors, en faire un maître séducteur et la théâtralisation de son comportement devient le moyen de cette séduction. C'est ce que notent F. Amiel-Lebigre et P. Pichot (*in* M. Debesse, 1978) : « L'enseignant et, plus particulièrement l'instituteur, se sent en représentation permanente devant un public d'enfants et exposé à leur jugement. Toute défaillance risque d'être impitoyablement relevée par les élèves et, par voie de conséquence, par les familles. Ainsi, doit-il dominer son anxiété éventuelle afin d'empêcher le groupe de saisir ses faiblesses et être souvent sur la défensive » (p. 156).

Le masque de l'acteur se fait, ici, bouclier face aux élèves, face à leur agression vécue — à tort ou à raison — comme possible, face à la découverte redoutée de l'inavouable en soi.

3) À qui l'on demande de jouer la comédie de la relation affective

L'un des problèmes fondamentaux de la pédagogie est celui de la conciliation de deux processus qui ne s'impliquent pas nécessairement l'un l'autre : d'une part, la transmission *rationnelle* d'un savoir

du maître à l'élève, d'autre part, la motivation, donc l'adhésion *affective* de l'élève à cette transmission. Celle-ci réclame rationalité voire autorité de celui qui sait alors que la motivation suppose la chaleur d'un rapport de sympathie, une relation directement fondée sur les affects et peu souvent reliée aux structures rationnelles de la personne. Enseigner, c'est concilier les deux termes d'un conflit quasi permanent chez l'élève aussi bien que chez le maître. C'est en ce sens que I. Berger (*in* M. Debesse, 1974 b) en vient à s'étonner de ce qui est exigé des enseignants auprès de qui elle a mené une série d'enquêtes psycho-sociologiques. « On demande aux enseignants, écrit-elle (p. 137), à tous les niveaux, d'exercer une certaine autorité sur leurs élèves, tout en gardant avec eux des relations affectives, et l'on voudrait en même temps que leur propre situation conflictuelle n'interfère pas avec leur enseignement. »

Le problème soulevé ici est analysé plus avant par J. Filloux (1983). Pour elle, la seule relation rationnelle est insuffisante pour assurer une réelle transmission des savoirs. L'enseignant doit donc y adjoindre un « plus » qui relèvera nécessairement de l'affectivité individuelle. Or, ce « plus » s'avère, à la limite, irréalisable en raison du caractère inévitablement rationnel de toute transmission de savoir, et en raison de la structure collective de la transmission dans l'institution scolaire. On constate, en effet, qu'il est difficile à l'enseignant d'être *à la fois* un personnage rationnel voué à une collectivité et une personne mue par ses affects à l'intention d'un individu particulier. Sacrifiant à la première exigence, il se fait maître dominateur ; s'efforçant à la seconde, il devient maître séducteur. Dans les deux cas, il est maître comédien qui, chaque fois, est contraint de voiler une part de soi et de la situation pédagogique pour exprimer l'autre part. Un comportement exclusivement dominateur — ou exclusivement séducteur — ne peut être, fondamentalement, que feint. C'est là la réponse possible à la question soulevée par J. Filloux (1983) : « Dès lors, entre l'amour et le savoir, il va s'agir non plus d'un dilemme mais d'une alternative. La fonction éducative et la fonction instructive se trouvent ainsi divisées, antagonistes dans la position du pédagogue... Il ne lui reste plus qu'à se demander... comment faire pour que le travail scolaire soit un travail vivant qui crée, qui donne forme, sachant que s'il ne crée rien, il n'est plus que le signe de la soumission létale de l'élève au système, réponse à la coercition dont il est l'objet. »

Le masque inévitable dont se recouvre le maître découle, enfin, de ce que M. Gilly (1980) désigne sous l'appellation de « l'ordre du malentendu », surtout chez les jeunes élèves. L'élève, observe-t-il, appréhende le maître sous l'angle exclusif des aspects affectifs et relationnels de son comportement. Pour lui, le maître n'a pas à être savant ou compétent ; il lui appartient d'être « gentil » ou « méchant ». Par contre, le maître, lui, n'accorde de l'importance, dans l'appréciation de ses élèves, constate M. Gilly, qu'aux aspects d'ordre cognitif de leur comportement. On peut induire de ces observations que, si une relation affective est instaurée par le maître vis-à-vis d'un élève, elle répondra à l'attente et au désir de ce dernier, mais se situera, dès l'abord, en contradiction avec l'attitude spontanée du maître. Mieux, elle pourra n'être que feinte par lui puisque trahissant ses tendances propres⁵.

Le masque, ici, se fait outil. La comédie devient stratagème. L'affectivité devient le moyen de la rationalité envisagée comme fin, et la théâtralisation repose sur l'ignorance inavouable dans laquelle le maître tient ses élèves de l'ensemble de ses cheminements pour obtenir leur adhésion quasi involontaire à l'action éducationnelle. A la limite, la comédie se double de tricherie. Nous reviendrons longuement sur cet aspect de la question (cf. *infra*, IV.A. et B. et V.B.2*).

4) Et pour qui l'éducation est un processus suicidaire

L'enseignant n'a d'autre sens que celui que lui donne l'existence de ses élèves. Si l'on a besoin d'une personne qui sait, c'est parce qu'il en existe d'autres qui ne savent pas et qu'il s'agit d'instruire. L'ignorance de l'élève justifie la fonction et l'existence du maître. *A contrario*, l'instruction et, plus généralement, l'éducation de l'enfant, crée, par son processus même, l'inutilité du maître. Une éducation parvenue à son but est celle qui aboutit à l'autonomie de l'éduqué : celui-ci aura, par l'éducation, appris à se passer de l'éducateur. De ce fait, en prodiguant son action éducationnelle, le maître construit son propre rejet. En prêtant ses ailes à l'enfant il lui apprend à s'en passer

* Explication des renvois : Les chiffres romains (IV, V) renvoient aux numéros de chapitres ; les lettres majuscules (A, B), à la 1^{re} division des chapitres ; les chiffres arabes (2), à la 2^e division ; et, éventuellement, les lettres minuscules (a, b, etc.), à la 3^e division.

pour voler des siennes propres. L'éducation, dans son essence, est, pour le maître, un processus suicidaire.

Cette perspective est lourde de conséquences quant au comportement magistral. Le maître, en effet, souhaite-t-il véritablement enseigner ? Souhaite-t-il que cet élève qu'il tient actuellement en son pouvoir en raison même de son ignorance — souhaite-t-il qu'il soit instruit fondamentalement et échappe ainsi à son autorité ? L'éducation de l'élève, finalité apparente et institutionnelle de l'action magistrale, creuse la tombe du pouvoir du maître. L'accession de l'élève au savoir remet en cause ce pouvoir. Comment, alors, le maître peut-il admettre de réduire l'ignorance de l'élève, sachant ainsi la branche sur laquelle repose son pouvoir⁶ ? Cette dialectique fonde, pour une part, notre hypothèse selon laquelle l'action du maître auprès de l'élève ne peut échapper à la théâtralisation : le maître ne peut que feindre une éducation *totale* de l'élève qui sonnerait le glas de son pouvoir. L'enseignement lui-même, comme tel, devient une vaste et permanente comédie : je t'éduque en espérant ne pas le faire suffisamment pour que tu cesses d'avoir besoin de moi parce que je ne veux pas mourir, semble proposer l'enseignant à son élève. C'est cette attitude que soulignent, au plan du vécu, Cl. Pujade-Renaud et D. Zimmermann (1976) lorsqu'ils écrivent : « La fonction éducative secrète divers mythes autour de la mort nécessaire de l'enseignant... Sa disparition peut être prônée comme un préalable... Il faut se demander si une conception sacrificielle aussi profondément implantée dans la déontologie de la corporation ne recouvre pas un désir de mort de l'enseignant sur l'enseigné. Pour s'affirmer, ne pas être dépassé, le maître ne doit-il pas annuler l'élève, l'empêcher d'accéder à l'existence ? » (p. 103).

Si le savoir induit le pouvoir, le maître, dans sa classe, nanti d'un pouvoir certain, peut ne pas souhaiter, en dépit des apparences de son comportement, perdre ce pouvoir. En conséquence, il peut, consciemment ou non, ne pas toujours souhaiter l'accroissement réel du savoir de l'élève dont il a, par ailleurs, pour fonction et mission d'élever le niveau.

Cette « comédie de l'instruction », de nombreux auteurs l'ont relevée et analysée. O. Mannoni (1970) constate que, si l'institution scolaire fait de l'enseignant le maître du savoir, elle l'encourage par ses structures à ne pas souhaiter perdre cette maîtrise. De ce fait, son

désir d'instruire l'enfant demeure ambigu : il ne lui transmettra que ce que lui, le maître, voudra qu'il sache, à savoir, ce qui ne remettra pas en cause son pouvoir⁷.

Même constatation par J.C. Filloux (1987) pour qui un enseignement réussi est celui qui fait intervenir à la fois le désir de savoir chez l'élève et celui d'instruire chez le maître. Or, chez ce dernier, le désir d'instruire coexiste avec celui du maintien de l'élève dans une relative ignorance. « Qu'il s'agisse d'un enseignant "non-directif" ou "traditionnel", on trouve au niveau du désir inconscient (d'instruire, H.H. *) la même mise en scène d'une captation narcissique qui peut impliquer contradictoirement la volonté d'instruire, et celle ainsi de conserver pour soi ce que l'on sait — comme si une pulsion destructive était en jeu dans le fantasme de procréer et d'opérer une seconde naissance chez le sujet apprenant » (p. 89).

Le maître, dans sa classe, joue la comédie du vouloir instruire.

*
**

L'enseignant est condamné à la théâtralisation de son action pour masquer, le plus souvent, l'agent de l'institution qu'il demeure, taire la peur qu'il ressent de ses propres élèves, faire montre d'une affectivité, purement stratégique, enfin pour cacher son refus plus ou moins conscient d'éduquer.

L'analyse des mécanismes de la vie inconsciente nous paraît pouvoir accentuer l'importance de cette théâtralisation.

B — LA COMÉDIE DE L'INCONSCIENT REPOUSSÉ

La situation éducationnelle se joue — dans tous les sens du terme — sur deux plans : celui de la réalité observable, de l'institution, du dit, de l'explicite, de l'évaluation mathématique et des appréciations rationnelles, et celui des inconscients — du maître et des élèves —, de la réalité latente du groupe-classe, celui du non-dit, de l'implicite, de la compréhension sympathique et des évaluations intuitives. « Tout ne se joue pas sur la scène de l'histoire, note, en effet, J. Filloux (1983)... C'est sur l'autre scène, la scène de l'inconscient où s'anime

* H.H. = Hubert Hannoun.

le désir des partenaires du rapport pédagogique, désir de celui qui éduque, qui instruit, désir de celui qui a le projet d'être éduqué et de s'instruire, qu'il convient de rechercher la vérité de l'acte pédagogique... » (p. 16)

Cet inconscient — de groupe ou individuel — regroupe les mécanismes d'identification, d'idéalisation, de sublimation, de transfert et de contre-transfert⁸. Son poids est d'autant plus important, dans la relation éducative, qu'il précède même, constate L. Corman (1973), la prise de conscience de cette relation par ses partenaires. Les images réciproques du maître et de l'élève sont marquées de tous les mécanismes identificatoires et de transfert (ou contre-transfert) dès leur premier contact, avant même que chacun en vienne — s'il y vient — à l'analyse et la compréhension de l'autre. L'activité de l'inconscient, précise L. Corman, « commence bien avant la parole et elle est, dès le début, une communication des inconscients opérant très tôt, avant que ne s'éveille la vie consciente... C'est donc en grande partie, à notre insu que nous exerçons notre influence éducative sur les enfants ».

On comprend, alors que la non-prise en compte ou même la réduction du rôle de l'inconscient dans la situation éducative⁹ soit lourde de conséquences. Ne pas faire intervenir l'inconscient, c'est se condamner à n'en apercevoir qu'une partie, la plus voyante mais non, peut-être, la plus efficiente. Cette « mutilation » ne risque-t-elle pas de provoquer l'échec même du processus enseigner-apprendre en le privant de l'un de ses mécanismes essentiels ? C'est là la crainte que formulent M. Cifali et J. Moll (1985) en écrivant : « Refuser de prendre en considération l'inconscient dans l'acte d'enseigner et d'apprendre implique trop souvent qu'on empêche la réalisation de ce dernier. »

L'inconscient est un facteur important dans la compréhension de la situation éducative. De plus — et c'est ce qui nous préoccupe, ici — il rend inévitable l'ambiguïté du comportement de l'enseignant contraint à en voiler une partie. En ce sens, l'authenticité du maître s'avère impossible en raison même du poids d'un inconscient inavouable. Précisons.

1) Comme source de pulsions agressives qu'il faut maîtriser

Le comportement de l'enseignant dans sa fonction de censeur de l'élève ne relève pas exclusivement de motivations conscientes. Le « mauvais » travail de l'élève, sa turbulence, son insolence, en un mot, ses déviances des normes scolaires ne sont que des occasions, pour le maître, de manifester, par sa réaction, ses propres pulsions agressives. C'est en ce sens que Heinrig Meng (1968) écrit que « la contrainte et la liberté sont, en premier lieu, des problèmes de l'éducateur et non pas de l'éducation ». On sait quelles ambiguïtés cache la permissivité excessive du maître séducteur. L'attitude du maître dominateur n'en est pas exempte. H. Meng (*op. cit.*) montre que, chez lui, la punition de l'élève est la manifestation de désirs sado-masochistes. J.C. Filloux (1987) confirme cette analyse en situant l'origine des punitions au niveau des conflits personnels du maître (pulsions refoulées, auto-culpabilité, critique de soi...) qui font, chez lui, de l'acte de parler lui-même, une agression à peine symbolisée de l'élève.

La réalité des pulsions agressives du maître peut difficilement être niée. Mais comme, par ailleurs, l'établissement d'une relation affective positive du maître à l'élève est indispensable pour assurer la « captation de son désir », cette relation supposera la maîtrise des pulsions fondamentales d'agressivité, voire leur refoulement. Une situation qui, une fois de plus, peut être à l'origine d'ambiguïtés, partant, de comédie possible.

2) De son propre passé qu'il faut éviter de révéler

L'assertion a dépassé le stade de la seule hypothèse : l'enseignant voit dans ses élèves l'enfant qu'il a été et qu'il refoule en lui, à présent, plus ou moins complètement¹⁰. Son contact avec eux est l'occasion de la résurrection des conflits de sa propre période œdipienne, voire même des fantasmes de toute-puissance infantile qui ont marqué sa période pré-œdipienne. Cet enfant, à présent, est refoulé en lui et la résurgence de son image dans le visage des élèves actuels est vécue comme un danger, une agression possible. A cette agression de l'enfant supposé, l'enseignant répond par

son propre comportement agressif vis-à-vis de l'enfant réel, dans sa classe.

Cette analyse est reconnue par la plupart des auteurs qui ont tenté l'éclairage psychanalytique du processus éducationnel. S. Bernfeld (1925, trad. 1975) souligne l'ambiguïté que vit le maître en percevant en l'élève à la fois lui-même et l'enfant que lui, le maître, a été et refuse de demeurer : « Cet enfant qui est en face de lui, écrit-il, c'est lui-même à l'âge où il était enfant, avec les mêmes désirs, les mêmes conflits... Ainsi, l'éducateur est en face de deux enfants : celui qu'il doit élever, et celui qui est en lui, refoulé. »

J. Filloux (1983) voit dans la relation pédagogique, d'une part, une réactivation, chez le maître, des relations entre lui, enfant, et ses propres parents, d'autre part, les « retrouvailles » de cet enfant qu'il a dû « tuer » pour devenir adulte et, pour cette même raison, qu'il ne souhaite plus revivre¹¹.

L'ambiguïté est, donc, ici, totale : le maître veut et refuse l'élève en raison même des deux visages qu'il lui présente. « Se vouer à l'enfance et, en même temps, s'en défendre, conclut J. Filloux (*op. cit.*), tel est le désir professionnel — voire passionnel — des éducateurs et des pédagogues » (p. 17). Ainsi, ou bien le maître s'enfoncera dans l'ambiguïté et vouera à l'échec son action éducationnelle, ou bien il devra maîtriser la projection de soi sur l'élève actuel, la taire, la refouler, la masquer pour apercevoir en lui un *autre* que lui, installé dans une objectivité totale. Mais cette distanciation du maître à l'élève exige, une fois de plus, une dualité de sa personne, voire, si elle est consciente, une comédie de l'oubli de soi dans l'autre, une théâtralisation inévitable.

3) D'une sexualité qu'il faut refréner

Pour Cl. Pujade-Renaud et D. Zimmermann (1976), l'aspect non-verbal de la relation éducationnelle met « en évidence... la présence de la sexualité et de la violence » (p. 87), une sexualité qui, pour eux, est « aussi bien le désir de plaire, d'être aimé, que les fantasmes des relations sexuelles maître-élève » (p. 49). Ainsi, la séduction comme moyen de captation du désir de l'enfant, s'avère pétrie de façon plus ou moins explicite de sexualité : « La séduction, outil éducatif, utilise

la sexualité sur un mode larvé, inavoué. Elle prend plaisir à entretenir chez l'élève espoir et illusion. Elle le renvoie finalement à son impuissance sexuelle et sociale » (*op. cit.*, p. 63).

Cl. Pujade-Renaud (1983) précise, par ailleurs, le contexte de « corporéité » porteuse de sexualité impliquée par la relation éducative. L'élève, constate-t-elle, est constamment renvoyé au maître, avant tout, comme un *corps*. Le savoir que l'élève doit acquérir est, d'abord, *dans* le maître vécu comme une personne de chair. Ce savoir, l'élève va donc s'en emparer dans un rapport quasi « cannibalique ». La relation éducative, dans son vécu, est faite d'intersubjectivité implicite, d'intercorporéité non avouée et d'intersexualité masquée¹².

Chacun des partenaires de la relation — et le maître au premier chef — joue à ignorer l'impact sexuel de sa relation à l'autre. Le maître est esprit, institution, jamais chair ni sexe. Tel il est vécu, tel il doit se vivre dans le rôle qui lui est attribué. Il s'installe, ainsi, dans une dualité de soi où l'une des parties ignore — voire refoule — l'autre, dualité qui, devenue consciente, viendra renforcer la comédie de l'enseignement.

4) Et du meurtre du père que l'on ne peut reconnaître

L'acte d'enseigner, fondamentalement, suppose le meurtre symbolique et inavouable du père de l'élève par le maître. Former, enseigner, c'est prendre la responsabilité de re-former l'éduqué, de lui donner une forme neuve en repartant de zéro. Éduquer, ainsi, c'est s'ériger en moteur premier, absolu du processus évolutif de l'enfant, c'est, de ce fait, nier ses parents, nier l'acte sexuel par lequel il a été conçu, c'est renvoyer l'enfant à un stade prégénital excluant essentiellement le père formateur. Cl. Pujade-Renaud (1977) se réfère à cette interprétation lorsqu'elle écrit : « Sur cette scène fantasmatique, le premier acte ne serait-il pas le meurtre par l'enseignant du couple parental, couple sexuel, procréateur de l'élève ? Recommencer la formation à un point zéro mythique... Le personnage du gouverneur, séducteur et mortifère n'existe-t-il pas au secret de tout enseignant et formateur¹³ ? »

Nous ne sommes pas éloignés, à ce point de vue de R. Kaes (1973) lorsqu'il affirme que « la formation est organisée par une fantasmatique dont le noyau serait constitué par la représentation de l'origine de l'être humain et le rôle des parents dans cette fabrication... ». Il montre, en effet, que la persistance des fantasmes prégénitaux aussi bien chez l'élève que chez le maître débouche sur le refus des relations sexuelles des parents. L'une des conséquences de ce refus consiste dans la croyance en l'autoformation de l'élève négatrice de tout apport de l'extérieur. Ne rien vouloir apporter à l'élève au plan des informations et, plus généralement, des contenus scolaires, n'est-ce pas souhaiter le re-crée *a nihilo*, en dehors de tout acte préalable de création, donc de tout acte sexuel parental ? Concernant le maître, ce refus suppose à la fois le meurtre du père concepteur et l'identification à la mère-phallique. D'où, chez lui, la mégalomanie narcissique soulignée par un encouragement à l'autosuffisance, parallèlement au refus de séparation d'avec la mère. Le maître devient une sorte de démiurge qui fait naître tout de rien, une sorte de père utérin — ou de mère phallique — qui donne naissance à un enfant par sa seule puissance d'enseignant, niant l'autre comme partenaire sexuel. Au plan éducationnel, constate R. Kaes (*op. cit.*), cette analyse vient expliquer les comportements autodidactes du formé comme la propension à la « formation objective d'un produit » chez certains formateurs pour qui le formé devient, désormais, machine en perdant sa puissance humaine. Le formé-machine est à la merci du formateur parce qu'il ne dérive de rien d'autre que de lui, parce que le meurtre de son père a été consommé.

Enfin, D. Anzieu (*in* R. Kaes, 1973) souligne l'existence des deux identifications qui caractérisent le comportement de l'enseignant. La première, l'identification primaire, projette le maître sur le modèle de la mère phallique dans le cadre d'une création de l'élève en dehors et antérieurement à l'intervention du père. La seconde, l'identification secondaire, projette le maître sur l'institution. D'une part, il est créateur de l'élève, d'autre part, il est la société. D. Anzieu montre dans quelle mesure l'intervention de l'institution entre le formateur et le formé permet le transport de l'identification primaire à l'identification secondaire s'avérant, ainsi, un moyen de défense du maître contre ses propres pulsions de l'identification primaire. Dans ce cas, l'institution fournit elle-même le masque ; elle écrit la pièce que doit

jouer le maître ; elle transforme la tragédie en stratégie. Le maître se réfugie derrière le décor de l'institution pour masquer sa propre fantasmatique œdipienne du meurtre du père. Le savoir-être inavouable se transfigure en savoir-faire déterminé par l'institution. Le meurtrier du père se voile la face derrière le message institutionnel. La comédie joue le jeu du « ce n'est pas moi, c'est lui » : ce n'est pas moi qui ai tué ton père — bien que j'aie besoin de son meurtre — ; c'est le groupe social qui s'en est chargé¹⁴.

La duplicité, ici, se fait condition *sine qua non* du processus enseigner-apprendre : il faut jouer le non-meurtre du père pour enseigner. La société est le décor derrière lequel l'enseignant-comédien voile ses pulsions.

C — LA COMÉDIE DU DÉSIR D'ENSEIGNER

Pour A. Morrison et D. MacIntyre (1975) l'origine de la décision d'enseigner procède, d'une part, de facteurs individuels, d'autre part, de phénomènes sociaux objectifs. Parmi les premiers, ils citent les fondements éducatifs et sociaux de la personne, la structure de la personnalité et l'image de l'enseignement et de l'enseignant dans le groupe auquel appartient l'individu. Dans les seconds, ils comptent les mécanismes institutionnels de la sélection et l'éventail social des débouchés professionnels.

Dans le cadre de ce propos, c'est le premier groupe de ces facteurs qui nous préoccupe. Quelles sont les motivations conscientes et les mécanismes inconscients susceptibles de fonder le désir d'enseigner ?

Il est nécessaire de distinguer, d'abord, deux approches du problème : d'une part, élucider pourquoi *je dois enseigner*, d'autre part, pourquoi *j'enseigne*. La réponse à la première approche nous renverra au monde des valeurs, aux finalités de l'éducation assumées consciemment par l'éducateur. Ces valeurs et ces finalités, dans une perspective freudienne, se situent au niveau des sublimations issues de l'intervention du sur-moi. La réponse à la seconde approche nous fait rencontrer le monde des intérêts personnels et des pulsions qui nourrissent un ça plus ou moins pesant suivant les personnes mais toujours omniprésent. La réponse au « pourquoi enseigner » ne peut

faire l'économie d'aucune de ces deux approches. C'est à la seconde que nous nous intéressons ici.

1) L'illusion des motivations conscientes

a) *Des limites de la vocation...*

A. Léon (*in* M. Debesse, 1978) note que ce qu'il est convenu d'appeler la vocation pour le métier d'enseignant se manifeste par certaines qualités de la personne telles que le don de soi, le désintéressement et l'esprit de sacrifice. Il conviendrait, selon nous, d'y ajouter le sens de la relation à autrui, une certaine facilité à comprendre l'autre par et par-delà les mécanismes de la seule analyse des comportements extérieurs. A. Léon (*op. cit.*) exprime pourtant quelque doute quant à la réalité d'un tel profil de la vocation : « La diversité des motivations, écrit-il, leur évolution possible et la similitude fréquente de leurs effets paraissent devoir remettre en question la notion traditionnelle de vocation et orienter la réflexion vers l'analyse des conditions psychiques et sociales des comportements des maîtres ou des futurs enseignants » (p. 32).

Les faits et les chiffres semblent, d'ailleurs, confirmer cette appréciation. Selon une enquête menée, en France, par I. Berger et R. Benjamin et publiée en 1964, 44 % des institutrices et 29 % des instituteurs seulement ont embrassé leur profession par vocation ; 46 % des premières, 60 % des seconds l'ont choisie comme un moindre mal. Une autre enquête de I. Berger (1975) laisse apparaître que 53 % des institutrices et 43 % des instituteurs seulement sont satisfaits par leur activité professionnelle. Enfin, une enquête de F. Amiel-Lebigre (1974) menée auprès d'un groupe d'institutrices de 35 à 39 ans, révèle que 48 % d'entre elles avaient entrepris d'autres études avant d'entrer dans l'enseignement et que, probablement, cet état avait été, pour elles, à un moment donné, la seule porte de sortie acceptable après un échec universitaire.

Il existe donc des « raisons qui conduisent un individu à s'engager dans une profession pour laquelle il ne se sent pas d'attrance », concluent F. Amiel-Lebigre et P. Pichot (*in* M. Debesse, 1978, p. 150). Il existe des « raisons négatives » qui expliquent que tel

individu a embrassé la carrière enseignante : échecs universitaires, besoin d'échapper à certaines conditions socio-professionnelles... J. Ozouf (et coll. 1967) va jusqu'à écrire que devenir instituteur c'est « avant tout, échapper à d'autres conditions ». Une enquête de D. et N. Sanoa (1973) révèle que les futurs professeurs de l'enseignement technique souhaitent enseigner pour échapper aux tâches d'exécution... auxquelles ils préparent leurs élèves.

Dans de telles conditions, on peut penser, sans grand risque d'erreur, que l'absence de motivation pour sa tâche sera l'un des éléments que l'enseignant qui en est porteur va tenter, en permanence, de masquer devant ses élèves. Ainsi, même si l'état d'enseignant ne devait pas supposer, pour d'autres causes, une théâtralisation, la situation actuelle des vocations la rendrait inévitable pour plus de la moitié d'entre eux.

b) ... à l'inévitable mauvaise foi

Les motifs conscients du désir d'enseigner s'avèrent semblables quel que soit l'auteur de l'enquête qui a permis de les déceler : l'intérêt propre de l'enseignant (matériel et psychologique), sa fonction sociale et l'amour des enfants. F. Amiel-Lebigre et P. Pichot (*in* M. Debesse, 1978) situent ces motifs au niveau d'une recherche de la sécurité financière, des avantages que procurent les vacances scolaires et un certain prestige social; interviennent de même l'attachement aux jeunes en général et le rôle joué par le maître dans l'évolution sociale. Un rapport de l'O.C.D.E. (1971) mentionnait déjà comme motivations à l'enseignement la durée et la gratuité des études de formation, la possibilité de jouer un rôle actif dans la société et, pour les femmes, l'égalité de traitement avec les hommes. Mêmes échos chez A. Léon (*in* M. Debesse, 1978) pour qui l'origine de la satisfaction que procure le métier d'enseignant varie selon qu'il s'agit d'institutrices ou d'instituteurs : concernant les premières, cette origine se situe au niveau de l'amour des enfants, de l'équilibre possible entre vie familiale et vie professionnelle, enfin, au niveau de l'utilité sociale; concernant les seconds, le désir d'enseigner est plutôt provoqué par l'attrait pour la fonction de formateur et de diffuseur de connaissances.

Quelle valeur peut-on accorder à ces motivations avouées et conscientes ? D. Hameline (1971 a) répond à cette question en dénonçant les fondements illusoire de l'intention d'instruire¹⁵. À l'amour des enfants, il oppose plusieurs types d'illusions. En premier lieu, il note l'« illusion du volontaire » : l'aide à l'enfance est un piège puisqu'il suppose et réclame le retour du maître à l'enfance avec toutes les équivoques que nous avons déjà notées à ce sujet (cf. IV.B.2.). Les phénomènes de transfert et de contre-transfert vont provoquer, chez lui, *à la fois*, le désir d'aller vers l'enfant et de le refuser. Cette ambiguïté débouche indifféremment sur des comportements facilitateurs ou dominateurs, facilitateurs lorsque le maître veut *se* retrouver dans l'enfant au prix du masque de son être présent, dominateur lorsqu'il laissera se déclencher ses réactions de défense contre l'invasion de soi par l'enfant qu'il ne veut plus être : « L'enfant est celui, quel qu'il soit, précise D. Hameline (*op. cit.*), qui nous chasse de nos terres. Et l'enfance est ce qui ne peut être conservé sans régression. Là réside son étrangeté fascinante et inquiétante : les enfants ne seront des vivants que par la mort de notre propre enfance. »

À l'« illusion du volontaire » vient s'ajouter l'« illusion instituante ». La permissivité dont fait montre le maître comme expression de son amour pour les enfants se heurte à une double résistance, d'une part, celle de l'institution, d'autre part celle de l'élève lui-même. En raison même de ses exigences de contenus et d'organisation, la demande institutionnelle de participation des élèves au processus scolaire porte en elle ses limites voire, parfois, sa négation. Par ailleurs, il n'est plus besoin, à présent, de rappeler le caractère anxiogène pour l'enfant d'une attitude exagérément permissive du maître : privé de tout repère de pensée et d'action au nom d'une autonomie qu'il n'a pas encore acquise, notre enfant évolue vers des attitudes régressives pouvant se manifester par un comportement agressif. Ainsi, la permissivité du maître parvenue à un certain degré, est vouée à l'échec de la relation éducative d'une part, et, d'autre part, ne peut être qu'un jeu par lequel le maître va masquer ses propres pulsions dominatrices. Il y a toujours quelque mauvaise foi en lui à abandonner son pouvoir entre les mains des élèves qui ne sont pas encore prêts à s'en servir. Par-delà ses justifications théoriques, cet abandon ne cache-t-il pas souvent son impuissance à maîtriser ses propres conflits qu'il tente de masquer par une attitude permissive ?

Comme je ne sais — ou ne peux — rien faire pour réagir face à l'élève, je tente de fonder en droit ma non-intervention. Je joue la comédie de qui décide de ne pas décider pour masquer son incapacité à assumer pleinement ses responsabilités d'éducateur.

Demeure le sentiment de l'utilité sociale de l'enseignant comme source possible de son désir d'enseigner. D. Hameline (*op. cit.*) dénonce, à ce sujet, ce qu'il appelle l'« illusion de l'idéal ». Certains maîtres refusent d'être réduits à des « enseignants-fonctionnaires », se voulant avant tout militants d'une certaine idée de l'éducation, de ses finalités et de sa fonction. Cette attitude réclame chez eux un engagement de leur personne totale qui, par-delà leur seule fonction professionnelle, se projette vers une certaine conception de l'homme et de son insertion dans le monde. L'enseignant-militant ne peut, pourtant, être qu'une illusion, pour D. Hameline¹⁶. En effet, remarque-t-il, son action, si subversive qu'elle soit, s'inscrit toujours dans le cadre plus ou moins figé, plus ou moins oppressif des règlements institutionnels qui demeurent hors de son atteinte comme individu. De son action contestatrice, l'enseignant-militant peut, certes, ressentir une impression de liberté ou, plus exactement de non-soumission ; pourtant, ce sentiment n'est-il pas le voile derrière lequel se cache sa soumission objective aux structures essentielles, fondamentales du système éducatif ? À la limite, l'enseignant-militant est souvent le personnage turbulent d'un théâtre d'ombres dont la trame réelle lui échappe, relevant des pouvoirs économiques et politiques qui tracent les limites de sa contestation (quand ils ne la dessinent pas)¹⁷.

Les motivations conscientes de l'acte d'enseigner paraissent donc être à l'origine de comportements se déroulant à la superficie de la réalité éducationnelle. Nous sommes, souvent, là, dans le monde des apparences, des simulations, des ombres dont, à l'instar du prisonnier de la caverne platonicienne, nous devons rechercher les objets originels. L'authenticité du désir d'enseigner nous paraît s'estomper dans la trame de cette théâtralisation.

OUVRAGES DISPONIBLES
DANS LA COLLECTION SCIENCE DE L'ÉDUCATION

- ABRAHAM Ada et coll. : *L'enseignant est une personne.*
- ALVÈS Christian, POJÉ-CRÉTIEN Joëlle, MAOUS-CHASSAGNY Nicole : *Modèles pour l'acte pédagogique.*
- ARMANDO Antonello : *Freud et l'éducation.*
- ARRIGHI-GALOU Nicole : *La scolarisation des enfants de 2-3 ans et ses inconvénients.*
- BAÏETTO Marie-Claude : *Le désir d'enseigner.*
- BLOT Bernard, FERRAN Pierre, MÉRAL Claire, PORCHER Louis : *Enseignants et élèves à l'école de l'écologie.*
- BOUCHARD Marie-France, BLOT Bernard, PORCHER Louis : *Apprendre à manger.*
- BOUTON Jeannette : *Réapprendre à dormir*, 6^e éd.
- COUDRAY Léandre : *Courants culturels et communication dans les lycées agricoles.*
- C.R.E.S.A.S. (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire) :
- *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, 3^e éd.
 - *Le handicap socio-culturel en question*, 2^e éd.
 - *On n'apprend pas tout seul*, Interactions sociales et construction des savoirs.
- DUFAYET Pierre, JENGER Yvette : *Le comment de la poésie*, 2^e éd.
- ELUERD Roland :
- *Pour aborder la linguistique*, Initiation au recyclage, Tome 1, 4^e éd.
 - *L'usage de la linguistique en classe de français*, Critiques et perspectives, Tome 2, 2^e éd.
- FERRAN Pierre :
- *L'école de la rue*, Une éducation ouverte sur le milieu.
 - *L'enseignement du français par la science-fiction.*
- GAGNARD Madeleine : *L'éveil musical de l'enfant*, 2^e éd.
- G.F.E.N. (Groupe français d'Éducation nouvelle - Secteur orientation) : *L'orientation scolaire en question.* Pour une autre psychologie de l'éducation.
- GUIBBERT Pierre et VERDELHAN Michel : *Écrire et rédiger à l'école.*
- JACQUINOT Geneviève : *L'école devant les écrans.*
- HANNOUN Hubert :
- *Les ghettos de l'école*, pour une éducation interculturelle.
 - *Paradoxe sur l'enseignant.*
- JEANNOT, Méthode :
- Manuel A : *Face à... l'écriture*, 2^e éd.
 - Manuel 2 : *Face à... la lecture et à l'orthographe.*
- JUBIN Philippe : *L'élève tête à claques.*

- LANGOUET Gabriel, PORLIER Jean-Claude :
 — *Mesure et statistique en milieu éducatif*, 2^e éd.
 — *Pratiques statistiques en sciences humaines et sociales*.
- LAPASSADE Georges, SCHÉRER René : *Le corps interdit*. Essais sur l'éducation négative, 2^e éd.
- LAURENT Eveline : *L'intelligence est-elle héréditaire ?* 2^e éd.
- LAZAR Judith : *La télévision : mode d'emploi pour l'école*.
- LENTIN Laurence :
 — Tome 1 : *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans : Où ? Quand ? Comment ?* 10^e éd.
 — Tome 2 : *Comment apprendre à parler à l'enfant*. Aperçu d'une expérience en cours, 10^e éd.
 — Tome 3 : *Du parler au lire*. Interaction entre l'adulte et l'enfant, 5^e éd.
- LOBROT Michel :
 — *Lire*. Avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture, 5^e éd.
 — *Les difficultés sexuelles de l'adulte*.
- LUC Jean-Noël : *L'Histoire par l'étude du milieu*, 2^e éd.
- LURÇAT Liliane :
 — *L'enfant et les autres à l'école maternelle*, ou comment on devient écolier.
 — *L'activité graphique à l'école maternelle*, 4^e éd.
 — *Espace vécu et espace connu à l'école maternelle*.
 — *Le jeune enfant devant les apparences télévisuelles*.
 — *L'écriture et le langage écrit de l'enfant*.
- MANNONI Pierre :
 — *Adolescents, parents et troubles scolaires*, 2^e éd.
 — *Des bons et des mauvais élèves*.
- MARIET François : *L'enfant, la famille et l'école*.
- MARIET François, MOREAU Claude, PORCHER Louis : *Les classes de nature : classes de mer, classes de neige, classes vertes*.
- MARIET François, PORCHER Louis : *Apprendre à devenir citoyen à l'école*. L'introduction de l'actualité économique et sociale à l'école élémentaire et dans les C.E.S.
- MÉRY Janine : *Pédagogie curative scolaire et psychanalyse*.
- MOREAU Jacqueline et coll. : *L'enseignement de la sécurité à l'école*.
- MOREAU Jacqueline, BARDONNET-DITTE Jeannine, MARIET François, MÉRAL Claire : *Les activités manuelles dans l'enseignement obligatoire*.
- PAILLET Paule : *Le psychologue à l'école*.
- PLANCHON Henri, ROUX Marc-Olivier :
 — *Réapprendre les maths*. Théorie et pratique du réapprentissage.
- POCZTAR Jerry :
 — *La définition des objectifs pédagogiques*. Bases, composantes et références de ces techniques, 2^e éd.
 — *Analyse systémique de l'éducation*.
- PORCHER Louis :
 — *Chemins dans le labyrinthe éducatif*.