

cliopsy

revue électronique

clinique d'orientation psychanalytique dans
le champ de l'éducation et de la formation

www.revue.cliopsy.fr



ISSN 2100-0670

n° 11
avril 2014

Comité de rédaction

Directrice de publication

Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)

Rédacteur en chef

Louis-Marie Bossard (Cref, INSHEA)

Secrétaire de rédaction

Catherine Yelnik (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)

Brigitte Charrier (Cref, université d'Artois – IUFM)

Philippe Chaussecourte (EDA, Paris Descartes)

Arnaud Dubois (EMA, Cergy-Pontoise)

Laurence Gavarini (Essi, Paris 8)

Patrick Geffard (Essi, Paris 8)

Caroline Le Roy (Essi, Paris 8)

Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes)

Jean-Luc Rinaudo (Civiic, Rouen)

Comité scientifique

Jacques Arveiller, université de Caen

José Luis Atienza, université d'Oviedo (Espagne)

Alan Bainbridge, Canterbury Christ Church University (Grande-Bretagne)

Serge Boimare, centre Claude Bernard

Michèle Bourassa, université d'Ottawa (Québec)

Teresa Carreitero, université fédérale Fluminense (Brésil)

Mireille Cifali-Bega, université de Genève (Suisse)

Christophe Dejourn, Conservatoire National des Arts et Métiers

Leandro de La Jonquière, université de Caen et de Sao-Paulo (Brésil)

† Dominique Fablet, université Paris Ouest Nanterre La Défense

Jean-Claude Filloux, université Paris Ouest Nanterre La Défense

Charles Gardou, université Lyon 2

Jean-Luc Gaspard, université Rennes 2 Haute Bretagne

Florence Giust-Desprairies, université Paris VII

Michèle Guigue, université Lille 3

Cristina Kupfer, université Sao-Paulo (Brésil)

Martine Lani-Bayle, université de Nantes

Isabelle Lasvergnas, UQAM Montréal (Québec)

Serge Lesourd, université de Strasbourg

François Marty, université Paris Descartes

Denis Mellier, université de Franche-Comté

Patricia Mercarder, université Lyon 2

Sylvain Missonnier, université Paris Descartes

Jean-Sébastien Morvan, université Paris Descartes

Jacques Natanson, université Paris Ouest Nanterre La Défense

Jacques Nimier, université de Reims

Annick Ohayon, université Paris 8

Dominique Ottavi, université Paris Ouest Nanterre La Défense

Françoise Petitot, psychanalyste

Sylvia Radosh, université de Xochimilco (Mexique)

Renata Salecl, université de Lubjana (Slovénie)

André Sirota, université Paris Ouest Nanterre La Défense

Marta Souto, université de Buenos-Aires (Argentine)

André Terrisse, IUFM de Toulouse

Mariette Théberge, université d'Ottawa (Québec)

Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)

Linden West, Canterbury Christ Church University (Grande-Bretagne)

Sommaire

Éditorial	5
Louis-Marie Bossard	
Du colloque Cliopsy 2013	
De la psychanalyse en sciences de l'éducation : ruptures et continuités dans la transmission	7
Argument	
Un an après...	11
Catherine Yelnik	
Transmission psychique et parentalité	17
Albert Ciccone	
Histoire d'une transmission	39
Jose Luis Atienza	
De Victor de l'Aveyron à Helen Keller : du bon usage de la parole dans l'éducation des enfants.	55
Leandro de Lajonquière	
La transmission de la psychanalyse en sciences de l'éducation : incorporation ou hybridation ?	69
Antoine Savoye	
Une sensibilisation à la démarche clinique en sciences de l'éducation dans le cadre d'un enseignement en e-learning	77
Brigitte Charrier	
Le baquet de crabes	91
Maria José Garcia Oramas, Silvia Radosh Corkidi	
Limites et portée de la parole dans l'éducation	101
Luciana G. Coutinho et Cristiana Carneiro	
Autres écrits	
Recensions	111
Thèses et HDR	125
Résumés - Abstracts	131

Éditorial

Comme nous l'avions envisagé lors du quatrième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Cliopsy 2013) intitulé *De la psychanalyse en sciences de l'éducation : ruptures et continuités dans la transmission*, ce numéro 11 de la revue lui est entièrement consacré. Il y a un an, à cette époque, nous nous retrouvions à Saint-Denis, grâce aux soutiens de l'université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, de l'université Paris Descartes, de l'université de Caen-Basse Normandie, de l'université de Rouen, de la Région Île-de-France, de l'organisme de formation Trans-faire (Paris), de la MGEN et des Archives nationales qui nous ont accueillis sur le site de Pierrefitte.

Nous sommes particulièrement heureux que la parution de ce numéro corresponde à la création de notre nouveau site (www.revuecliopsy.fr), création qui a été rendue possible notamment grâce au financement du PRES Paris Lumières. Nous espérons que ce site rendra facilement accessibles et agréables la consultation et la lecture des différents articles et rubriques des numéros à venir comme des anciens. Nous ne manquerons pas, d'ailleurs, de tenir compte des remarques et des suggestions que les lecteurs voudront bien nous adresser.

Le quatrième colloque Cliopsy s'est inscrit dans une période de transition entre les générations et, dans une perspective d'avenir, le moment a semblé opportun pour s'interroger sur des questions d'histoire, de mémoire et de transmission. La question de la transmission s'est révélée particulièrement vive, avec la nécessité de réaffirmer, d'une part, la place de l'orientation psychanalytique au cœur de l'approche clinique et, d'autre part, l'importance de son ancrage en sciences de l'éducation.

C'est la raison pour laquelle, pour ouvrir ce numéro, nous avons choisi de publier dans son intégralité l'argument du colloque tel que le comité d'organisation l'avait rédigé et diffusé, puis de donner la parole à Catherine Yelnik qui était l'une des « grands témoins » de ces deux journées scientifiques : elle nous livre ici ses réflexions d'après coup en nous faisant partager la tonalité de cette manifestation telle qu'elle l'a ressentie.

Les textes qui suivent ont été écrits à la suite de certains des exposés et communications qui ont été présentés lors du colloque, soit au cours des tables rondes, soit en ateliers. On trouvera en premier lieu le texte d'Albert Ciccone issu de la conférence qu'il a prononcée le matin du deuxième jour. Viennent ensuite deux textes issus de communications présentées lors de la

troisième table ronde (intitulée « Transmission des pratiques éducatives ») : celui de Jose Luis Atienza relatant l'histoire de la transmission de sa conception de l'analyse de pratiques professionnelles au sein d'un groupe de formateurs d'enseignants espagnols et celui de Leandro de Lajonquière s'interrogeant sur l'importance de la parole adressée à l'enfant dans sa construction de sujet à partir des expériences éducatives de Victor de l'Aveyron et d'Helen Keller. Puis le texte d'Antoine Savoye fait suite à sa communication proposée lors de la première table ronde du premier jour (intitulée « Mémoire(s), transmission et filiation ») : il y fait état de l'intérêt mais aussi de la difficulté à retracer l'histoire des liens de la psychanalyse avec les sciences de l'éducation. À partir de son exposé proposé au cours de la deuxième table ronde (intitulée « Transmission dans et par la formation »), Brigitte Charrier rend compte ensuite de la manière dont la transmission de connaissances portant sur la démarche clinique peut s'effectuer dans un dispositif d'enseignement à distance. Enfin, deux textes ont été écrits à la suite de communications présentées en atelier : celui de Maria Jose Garcia Oramas et Silvia Radosh Corkidi, qui relate une expérience de groupe de réflexion avec des étudiants au Mexique et celui de Luciana G. Couthino et Cristana Carnero, qui décrit un travail de recherche portant sur un aspect des liens éducatifs au Brésil.

Nous le savons bien : l'écriture demande du temps et un certain recul ; c'est ainsi que d'autres textes en lien avec ce colloque seront publiés dans les prochains numéros et nous n'excluons pas la possibilité que d'autres propositions nous parviennent encore en lien avec sa thématique.

Ce numéro se clôture par les rubriques habituelles : quatre recensions d'ouvrages, les thèses et HDR soutenues dans notre champ au cours de cette dernière période et les résumés des différents articles.

Très bonne lecture,

Louis-Marie Bossard
rédacteur en chef

De la psychanalyse en sciences de l'éducation : ruptures et continuités dans la transmission

Argument

Le premier colloque Cliopsy qui s'est tenu en novembre 2003 à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense avait pour but de contribuer à construire des liens entre les tenants d'une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation dans la perspective de créer un réseau de chercheurs. Un deuxième colloque Cliopsy s'est tenu à l'université Paris Descartes en novembre 2006 ; il visait à repérer les thématiques des recherches en cours dans ce courant au sein du champ de l'éducation et de la formation et à expliciter les enjeux épistémologiques propres à ce type de recherches en particulier dans leur lien à la psychanalyse. Le troisième colloque Cliopsy, en novembre 2009 à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, portait sur les dispositifs de formation et de professionnalisation articulés sur l'analyse clinique des pratiques dans le champ de l'éducation et de la formation.

Le transgénérationnel dans la transmission de l'approche clinique d'orientation psychanalytique

Le quatrième colloque à l'université Paris 8 St-Denis s'inscrit dans une période de transition entre générations. Le moment semble opportun pour interroger l'histoire, la mémoire, la transmission qui opèrent afin d'envisager l'avenir. Quels sont les modalités et les processus d'affiliation à l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, quels sont les fondements de la légitimité de celles et ceux qui s'y inscrivent et s'autorisent à la transmettre ? Quelle formation suppose l'exercice de cette clinique ?

Profitant du fait qu'en sciences de l'éducation à Paris 8, clinique et histoire travaillent ensemble, nous mettrons en lien, lors du colloque, le récit des filiations et la question des faits construits par les historiens. Cette rencontre sera également l'occasion de réfléchir à la manière dont nous nous

emparons du concept de transgénérationnel dans nos recherches et à la place que nous faisons dans nos travaux cliniques avec les groupes et les sujets, aux questions du récit, des origines, de l'historicité. Comment, en effet, histoire et transgénérationnel sont-ils à l'œuvre, tant dans l'institution universitaire que dans les institutions éducatives, de soin, du social ? Comment les postures, les positionnements disciplinaires et professionnels en sont-ils affectés ?

À l'occasion d'un travail historique et épistémologique, des « fantômes » ne manquent pas de se glisser entre récit et réalité, entre réalité et vérité subjective ; toute curiosité sur les origines comporte une part de mythe et contribue à la construction du roman familial. Qu'est-ce qui est en jeu dans la transmission de cette histoire ? Quel devenir pour l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ?

La psychanalyse en sciences de l'éducation

L'utilisation du terme « clinique » en sciences de l'éducation interroge. Ce terme est en effet employé dans des sens assez différents selon que l'on s'inscrit, comme c'est le cas pour nous, dans une orientation psychanalytique ou, par exemple, dans la clinique du travail, de l'activité, dans la psychologie sociale clinique, voire dans la sociologie clinique, pour ne citer que ces champs disciplinaires voisins du nôtre. Entre les différents courants invoquant la clinique aujourd'hui, où se situent les lignes de partage et les recoupements ?

Reste vive également la question des objets que nous étudions en sciences de l'éducation, de leur délimitation, du champ des pratiques dans lesquelles ils s'inscrivent et de nos modes d'approche. En effet, dans notre discipline, nos objets d'étude sont situés dans des domaines très divers (activités de l'éducation, de l'enseignement, de la formation, du travail social, de l'insertion, du soin...), en même temps qu'ils sont pensés au carrefour d'approches théoriques et méthodologiques plurielles.

La psychanalyse en tant que corpus théorique et posture clinique (ce qui n'exclut pas des courants et des controverses en son sein) peut-elle s'enseigner, se transmettre en sciences de l'éducation et comment ? En effet, le savoir issu de la clinique psychanalytique n'est pas un savoir universitaire *stricto sensu*. Ce n'est pas non plus un savoir expert sur l'autre, dont il pourrait être fait un usage instrumental et normatif. Nous soutenons qu'il ne saurait être transmis au sein de l'université sans prendre en considération la question de la subjectivité et celle du rapport au savoir dans le processus de la transmission et dans ses modalités. Cette transmission, dans ce cadre, nous engage, ainsi que celles et ceux qui la reçoivent et la partagent, à une approche et une posture spécifiques. À la suite de Devereux et de Revault d'Allonnes, nous continuons d'interroger cette dimension de la subjectivité qui, selon nous, n'est ni une aporie, ni un reste, ni une scorie dont il faudrait se méfier ou se débarrasser, mais une

source de tensions fécondes pour la connaissance. Il n'en demeure pas moins que le statut scientifique de la subjectivité pose question : le débat reste ouvert quant aux modalités de réflexion/réflexivité du chercheur et à sa capacité d'en faire un moteur de compréhension. Il convient donc d'y revenir et d'envisager où nous en sommes aujourd'hui de ce travail sur l'implication, sur la relation entre objet et sujet de recherche, lorsque les « objets » sont aussi des sujets et que l'objet est, pour partie, dans le sujet chercheur. Comment s'articulent parcours, désir et contre-transfert du chercheur, d'une part, et exigence scientifique, d'autre part ?

Par ailleurs, si nous admettons que dans le singulier des situations, dans la subjectivité du sujet, sont déposés, enchâssés, des composants, des traces du social-historique au sens de Castoriadis, selon quelles modalités mettre alors en liens la singularité des sujets ou des situations sur nos terrains de recherche ou de pratiques cliniques avec les dimensions du collectif, de l'institutionnel et du politique ? Comment les institutions, les collectifs et les sujets sont-ils aux prises avec l'impensé, avec les processus inconscients de déni et de reconstruction de la mémoire que la psychanalyse et, différemment, l'histoire permettent d'éclairer ?

Dans les colonnes de la revue *Cliopsy* (créée en 2008) et au cours des trois précédents colloques internationaux du même nom, nous avons œuvré pour mettre en évidence en sciences de l'éducation la spécificité et la pertinence d'une approche clinique référée à la psychanalyse. Le quatrième colloque *Cliopsy* poursuivra la réflexion dans ce sens, tout en l'éclairant par la discussion avec l'histoire et avec d'autres courants cliniques présents dans le champ de l'éducation et de la formation.

Le comité d'organisation du 4^e colloque *CLIOPSY*

Pour citer ce texte :

Comité d'organisation du 4^e colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (2014).
De la psychanalyse en sciences de l'éducation : ruptures et continuités dans la transmission.
Cliopsy, 11, 7-9.

Un an après...

Catherine Yelnik

Au moment de la parution de ces lignes, un an sera passé depuis le quatrième colloque Cliopsy que j'étais chargée, avec Marta Souto, de conclure en tant que « grand témoin ». Voici, avec le recul, quelques unes des réflexions du moment accompagnées de celles qui me sont venues depuis lors.

Ce colloque a eu lieu à l'université Paris 8 Saint Denis. Si d'un point de vue institutionnel, il se situait à l'université, sur le plan organisationnel et matériel, il était installé en deux lieux : dans des salles de cours de l'université et dans le nouveau bâtiment des Archives nationales qui, bien que situé sur le territoire de la ville de Pierrefitte, est tout proche de l'université de Saint Denis. Chaque lieu, par sa configuration spatiale, ses caractéristiques matérielles et les circulations physiques qu'il impose, participe de l'atmosphère d'un regroupement, de ses circulations psychiques, conscientes et inconscientes. Pour ma part, j'ai été sensible au contraste entre les deux espaces : d'un côté, l'architecture complexe, hétéroclite et dispersée de l'université, de l'autre, un gigantesque parallélépipède de métal et de verre, flambant neuf, abritant de vastes espaces clairs et un auditorium capitonné. Aux circulations en tous sens dans les couloirs et les espaces extérieurs de l'université correspondaient, aux Archives, des itinéraires étroitement balisés, des grilles, des portiques de sécurité, qui ont suscité en moi un mélange de rébellion du registre enfantin contre les contraintes, les limites à ma liberté d'aller et venir et un respect proche du sacré en pensant aux trésors que renferme ce bâtiment. Je ne pouvais d'ailleurs m'empêcher de penser que quelque part à l'intérieur de ce gigantesque coffre-fort se trouvaient des documents qui concernent ma famille. Cette ambivalence ressentie m'a semblé figurer un aspect de l'éducation : les limites, les interdits qui émanent de l'autorité, à la fois assurent la protection, la sécurité et génèrent de la frustration, de l'agressivité. En tant qu'enseignants, éducateurs, formateurs, travailleurs sociaux, psychologues, n'avons-nous pas affaire à cette dualité ? Le contraste entre l'aspect rigide et glacial du bâtiment et le confort, la chaleur de l'auditorium figuraient pour moi cette biparentalité dont Albert Ciccone nous a parlé lors de sa conférence : la construction psychique d'un enfant suppose de trouver à la fois un appui sur du « dur », du solide — dimension dite « paternelle » — et un accueil, une enveloppe chaleureuse, de la douceur, pour le versant dit « maternel ».

Le passage entre les Archives et l'Université me suggère d'autres associations avec les thèmes mis au travail dans ce colloque : d'un côté, la formation de jeunes adultes, l'avenir, de l'autre, la conservation du passé. À l'université, des savoirs anciens ou récents se construisent, se renouvellent et se transmettent dans des relations humaines entre enseignants et étudiants. Aux Archives, un patrimoine, des documents transmis par les générations précédentes, traces du passé laissées par les ancêtres disparus, sont une source de savoirs à laquelle s'abreuvent les historiens et les généalogistes, pour en transmettre quelque chose aux nouvelles générations, par l'enseignement ou des publications. Ce sont là deux déclinaisons de la transmission. Comme l'ont évoqué Patrick Rayou et Laurence Gavarini lors de leurs allocutions d'introduction au colloque, si la possibilité de profiter des locaux des Archives nationales résultait d'un concours de circonstances, elle était particulièrement bienvenue par rapport à la problématique du colloque et en lien avec la période de transition entre générations que vivent les organisateurs de ce colloque.

Si l'on ajoute à cela le fait que le département de sciences de l'éducation de l'université de Saint-Denis réunit cliniciens et historiens de l'éducation, il n'est pas surprenant que des historiens prennent une place plus importante dans ce colloque que dans les précédents. Ce courant de l'approche clinique en sciences de l'éducation a une vie désormais assez longue pour qu'on en écrive l'histoire et « *faire et dire l'histoire des idées et des pratiques en éducation, notamment celles qui se réfèrent à la psychanalyse* », comme l'a énoncé Antoine Savoye, « *est une modalité de transmission* ». Ainsi la présence de l'histoire comme science humaine dans ce colloque me semble avoir mis en évidence deux modes différents de rapport au passé. Du fait de la référence à la psychanalyse, les cliniciens en éducation et formation sont sensibilisés à l'influence de l'histoire des personnes, scolaire et professionnelle mais aussi familiale, sur les phénomènes psychiques actuels dans les situations d'éducation et de formation. Il s'agit là d'une histoire singulière, (re-)construite à partir de souvenirs épars, fragmentés, transformés, tant la mémoire individuelle est, au moins pour une part, régie par l'inconscient, lui-même modelé par les transmissions intergénérationnelles au sein des familles. Nous savons également, grâce aux travaux sur la psychanalyse des groupes et des institutions, que des processus comparables sont à l'œuvre dans les organisations et les institutions. Les mythes fondateurs, les traces des traumatismes et des événements non élaborés, les omissions, les secrets, les passés sous silence agissent, à l'insu des acteurs, sur la vie des organisations et des institutions comme au sein des familles, sur les individus et leurs relations. Face à cette mémoire individuelle et collective, par essence subjective et sélective, l'Histoire avec un H majuscule rappelle, en s'efforçant d'énoncer des faits inscrits dans des contextes sociaux, institutionnels, économiques, politiques, que « dans le singulier des situations, dans la subjectivité du sujet, sont déposés, enchâssés, des composants, des traces du social-historique au sens de Castoriadis », comme le propose l'argument du colloque.

Lors de la première table ronde, intitulée « Mémoire(s), transmission et filiation », nous avons eu une illustration de la confrontation entre deux manières d'aborder le passé : Antoine Savoye a attiré notre attention sur le fait que la note de synthèse de 1987, rédigée par Jean-Claude Filloux¹ et qui retraçait l'histoire des liens entre pédagogie et psychanalyse, en omettait tout un pan, celui de la pédagogie dite « curative ». Il y voyait « *une solution de continuité dans la transmission de ce qui était la psychanalyse au sein des sciences de l'éducation* » dont, du point de vue psychanalytique, nous pouvons nous demander quel est le sens, comme l'a fait Caroline Le Roy au cours de la même table ronde. De même, en introduisant la deuxième table ronde sur le thème de la « transmission dans et par la formation », Philippe Chaussecourte s'interrogeait sur une tendance chez les étudiants à ne pas intégrer dans leurs références les écrits des enseignants qui les accompagnent dans la rédaction de leur mémoire ou thèse : que signifie ce qu'il a appelé cet « effacement » des plus proches dans la transmission intergénérationnelle ? Face à cette mémoire capricieuse, infidèle parce qu'affectée par des enjeux inconscients, l'historien a fait la démonstration d'une mémoire factuelle, « encyclopédique » : en réponse à une question de Dominique Ottavi qui cherchait le nom d'un des auteurs d'un ouvrage intitulé *Pour ou contre l'éducation nouvelle*² dont il est probable que bon nombre d'entre nous n'avaient jamais entendu parler, Antoine Savoye a pu le nommer sans hésitation. C'était ferme, sans appel, alors qu'en approche clinique, nous prenons mille précautions pour formuler nos résultats de recherche ou nos analyses dont nous assumons l'aspect hypothétique, partiel, subjectif, incertain, évolutif, mouvant, avec toute l'insécurité que cette position peut comporter. Ces deux modalités de rapport au passé me semblent également traduire la biparentalité que nous a proposée Albert Ciccone. Une connaissance factuelle, objective, systématique, peu ou pas affectée de l'histoire des idées, un souci de rigueur, correspondraient à la dimension « paternelle », tandis que la souplesse, la disponibilité psychique, la compréhension des dimensions fantasmatiques, des mouvements psychiques des sujets correspondrait, dans notre perspective clinique, à la dimension « maternelle ». Ces deux facettes sont ou devraient être, me semble-t-il, à l'œuvre de manière inséparable dans les démarches de recherche comme dans les dispositifs d'éducation et de formation. À l'image des murs et des mesures de sécurité des Archives nationales qui permettent de s'installer confortablement et de se rendre disponibles psychiquement, que ce soit pour écouter des communications ou pour se plonger dans les archives matérielles, la solidité de l'enveloppe externe et la rigueur du cadre dans les pratiques cliniques sont nécessaires pour que des souvenirs et/ou des *insights* puissent émerger et que des élaborations sur des situations professionnelles ou sur du matériel de recherche soient possibles.

Pour ce qui concerne nos liens à la psychanalyse, nos collègues du monde anglo-saxon, Isabelle Lasvergnas du Québec et Linden West du Royaume Uni, ont exprimé leur étonnement vis-à-vis de la vitalité de cette référence,

1. Filloux, J.-C (1987). Note de synthèse. Psychanalyse et pédagogie, ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 69-102.

2. Il s'agit d'un même ouvrage en deux parties paru en 1968 chez Berger-Levrault (Paris) de Gilbert Robin, *Contre l'éducation nouvelle* et André Berge, *Pour l'éducation nouvelle*.

alors qu'ils la trouvent marginalisée en de nombreux endroits. Isabelle Lasvergnas a salué « *la présence vivante de la réflexion psychanalytique dans l'interrogation sur la transmission [...] un véritable savoir très métabolisé, très subjectivé dans les murs de l'université* » et Albert Ciccone a considéré que « *notre niveau de réflexion concernant la méthode et la posture cliniques [était] susceptible de faire envie* ». Ces paroles réconfortantes contrebalancent un peu le manque d'intérêt de la part des psychologues et des psychanalystes vis-à-vis des sciences de l'éducation et plus particulièrement de notre approche clinique référée à la psychanalyse. En confortant notre légitimité, elles viennent à point nommé dans ce moment de retour réflexif sur notre courant.

Certes, nous ne pouvons le nier, cette marginalité a pu favoriser une certaine liberté : nous ne nous situons ni sur le terrain de la cure, ni dans le cadre de la psychologie comme discipline universitaire et nous ne nous intéressons pas de manière prioritaire à la psychopathologie, sinon à celle « de la vie quotidienne », pour reprendre le titre d'un ouvrage de Freud³. Nous n'avons pas eu à passer sous les fourches caudines d'une école de psychanalystes. Mais cette liberté de penser et la créativité dont font preuve les praticiens et les chercheurs dans le champ de l'éducation et de la formation ne nous dispensent évidemment pas d'une vigilance tant épistémologique qu'éthique, notamment quant à la manière dont nous utilisons les concepts avec les publics auprès desquels nous travaillons. Comme le soulignait l'argument du colloque, « le savoir issu de la clinique psychanalytique n'est pas un savoir expert sur l'autre, dont il pourrait être fait un usage instrumental et normatif ». Nous devons nous garder d'avancer les concepts psychanalytiques comme des étendards ou, selon l'expression d'Albert Ciccone, de « faire le soignant, le psy », le formateur clinicien, pourrions-nous ajouter.

À cet égard, si au cours de ce colloque, l'appropriation d'idées, de notions psychanalytiques s'est donnée à entendre dans de nombreuses communications, il n'est pas surprenant que la notion de posture ait été particulièrement prégnante, que ce soit celle de chercheur, d'enseignant/formateur, d'animateur de groupes d'analyse de pratiques ou de supervision. Car l'approche clinique que nous soutenons en sciences de l'éducation n'a pas recours aux savoirs psychanalytiques uniquement pour comprendre les processus éducatifs, d'enseignement, de formation que nous étudions ou dans lesquels nous sommes engagés. Elle se caractérise notamment par une attention de l'enseignant, du chercheur, du formateur, à son implication, à son rapport aux savoirs, aux objets de recherche, aux sujets concernés par son action, en évitant d'opérer un clivage qui serait par trop défensif entre les dimensions professionnelles et personnelles et dont Régine Prat a évoqué la persistance dans certains domaines professionnels. Linden West, en exposant sa démarche de recherche, a également insisté sur la nécessaire attention aux « *sentiments du chercheur, à ses fantasmes, ses associations* ».

3. Freud, S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot, 1969.

Nous avons entendu des témoignages ou des exemples de situations dans lesquelles était à l'œuvre la posture « clinique », qui est une posture psychique, comme le rappelait Bernard Pechberty en introduisant une table ronde. De manière surprenante et décalée, en parlant de deux expériences éducatives du XIX^e siècle, Leandro de Lajonquière, nous a montré l'importance de l'implication de l'éducateur ou de l'éducatrice dans la relation éducative, de sa façon inconsciente de s'adresser à l'enfant, de son désir de parler avec lui et de sa capacité à le voir comme un sujet lui-même animé de désir.

Mais la réflexion sur cette posture ne portait pas seulement sur ce qui la caractérise, la manière dont elle se manifeste en situation, l'attitude ou les modalités relationnelles qu'elle implique chez les professionnels de l'éducation et de la formation ou chez les chercheurs. Plusieurs orateurs au cours de ce colloque ont témoigné de ce que l'engagement dans une recherche et/ou des actions de formation, dans la perspective clinique, représentait une expérience intérieure qui les avait amenés à un retour sur eux-mêmes, à une élucidation de leurs investissements inconscients, des liens entre leur histoire personnelle et leur activité professionnelle ou leur recherche, des mouvements contre-transférentiels à l'œuvre dans leurs pratiques. Jose-Luis Atienza s'est interrogé devant nous sur sa propre manière de mettre en place et de tenir le cadre de son dispositif d'analyse de pratiques et sur quelques uns des enjeux personnels et des fantasmes qui ont sous-tendu sa posture.

Depuis le précédent colloque, en 2009, nous avons pu constater une multiplication des lieux où la clinique en sciences de l'éducation a pris sa place, au gré des thèses soutenues et des recrutements sur des postes universitaires. Né à Paris Ouest Nanterre, ce courant a essaimé, il est désormais porté par un nombre croissant de jeunes praticiens et chercheurs, notamment à Paris 8-Saint Denis, ce dont nous nous réjouissons, même si cela ne va pas sans une certaine inquiétude, chez les fondateurs, quant à la manière dont il va évoluer sans eux. L'exposé de Patrick Geffard nous a donné, à propos du mouvement de la Pédagogie Institutionnelle, une idée des enjeux inconscients qui pouvaient être à l'œuvre dans la fondation puis dans les moments de transmission et de refondation d'un groupe.

La question reste de savoir comment se transmet cette posture ou ce « geste clinique » qui est avant tout du registre psychique, car s'il est possible, dans une certaine mesure, de l'observer ou du moins de repérer sa traduction dans des comportements (paroles, expressions non-verbales...), on ne saurait l'imiter comme un geste physique ou technique sans en avoir éprouvé les effets sur soi-même. C'est sur cette dimension, au cœur de notre approche clinique, que le renouvellement des personnes peut nous faire redouter des ruptures dans la transmission, tant elle est liée aux composantes personnelles, au style, à l'empreinte des prédécesseurs.

4. Formation à l'Intervention et à l'Analyse de Pratiques.

On peut toutefois se réjouir de ce que dans certaines universités, des dispositifs de formation d'orientation clinique ont vu le jour : le Master FIAP⁴ à Nanterre, évoqué par Claudine Blanchard-Laville, l'enseignement obligatoire de l'approche clinique de la relation éducative en licence de sciences de l'éducation à Nanterre également, y compris sous sa forme « à distance » évoquée par Brigitte Charrier et une formation par l'écriture mise en œuvre par Françoise Bréant à Rennes, pour ne citer que ceux qui ont été présentés lors des tables rondes. Ces dispositifs montrent bien qu'il est possible, au sein des universités, de créer les conditions dans lesquelles les étudiants peuvent acquérir cette posture clinique ; à n'en pas douter, ils jouent un rôle de transmission.

Catherine Yelnik

Université Paris Ouest Nanterre
Équipe *Clinique du rapport au savoir* du CREF

Pour citer ce texte :

Yelnik, C. (2014). Un an après... *Cliopsy*, 11, 11-16.

Transmission psychique et parentalité

Albert Ciccone

Ce texte est issu de la conférence prononcée le 6 avril 2013 par l'auteur lors du 4e Colloque *Cliopsy*.

Je vais parler de la transmission psychique inconsciente. Je discuterai cette notion d'un point de vue psychanalytique, et à partir du contexte de la parentalité. Je dirai d'abord quelques mots rapides sur l'histoire des idées concernant la transmission (une partie seulement de cette histoire), puis je parlerai de la transmission dans la parentalité, et je terminerai en envisageant la parentalité sur la scène psychique interne.

La transmission chez Freud

La question de la transmission psychique a intéressé la psychanalyse et les psychanalystes et Freud lui-même dès le début. On peut se rappeler ses reconstructions phylogénétiques. Mais aussi ses réflexions et propositions sur l'identification (narcissique, hystérique), sur le transfert, sur la projection, sur la formation de l'idéal, qui toutes engagent des considérations quant aux processus de transmission. On peut signaler aussi les textes, traduits tardivement, sur la télépathie (Freud, 1921, 1922), qui ne sont pas qu'anecdotiques et qui parlent bien d'une forme de transmission psychique – même si Freud se contente dans ces textes de traiter le contenu du matériel télépathique, ou soi-disant télépathique, sans étudier le phénomène de la télépathie, face auquel il émet beaucoup de réserves, mais tout en laissant cependant entendre que celui-ci pourrait exister et que la psychanalyse pourrait apporter à sa compréhension.

On peut en effet se rappeler que Freud se montre très critique, mais aussi compatissant, à l'égard des sciences occultes – du fait du mépris dont elles sont l'objet de la part de la science officielle, comme l'a été la psychanalyse – et se montre aussi fasciné par leur aspect « merveilleux » (1933, p. 73). Il est par ailleurs conduit à se demander si la télépathie, qu'il qualifie de « transmission psychique directe » – ou de « transmission immédiate de processus psychiques » (1919, p. 236) – ne serait pas le mode primitif, archaïque de communication entre les êtres. Cette méthode archaïque pourrait subsister dans certaines conditions, comme par exemple dans les foules animées de quelque passion (1933, p. 76). Freud dit que la télépathie existe dans la vie spirituelle de l'enfant qui croit que ses parents connaissent ses pensées sans qu'il ait à les communiquer. Elle existe aussi dans la vie spirituelle de l'adulte qui croit en l'omniscience de Dieu (équivalent de la croyance enfantine de laquelle elle découle).

Il y a bien, dans la télépathie, reconnaît Freud, transmission d'une « pensée inconsciente » (1925). Mais rien n'est dit des modalités de cette transmission, sinon que celle-ci s'effectue par « transfert direct ».

La transmission dans la théorie contemporaine

Après Freud, plusieurs psychanalystes, notamment en France, se sont intéressés à la transmission psychique. On peut rappeler les travaux de Nicolas Abraham et Maria Torok (1987) dans les années 70 sur les cryptes, les fantômes, qui ont influencé de nombreux penseurs de la psychanalyse. Les « fantômes » qui peuplent l'inconscient seraient l'effet d'une transmission des « cryptes », elles-mêmes issues d'un deuil inavouable, formées par l'incorporation d'un objet idéal perdu avec lequel est partagé un secret honteux, indicible, irreprésentable. Dans la même perspective, d'autres ont parlé de « visiteurs du moi » (De Mijolla, 1981), d'« objets transgénérationnels » (Eiguer, 1983, 1986, 1987), de « télescopages des générations », de « captures identificatoires » (Faimberg, 1987, 1988), pour décrire la plupart du temps des représentations issues de transmissions toxiques, traumatiques, de deuils impossibles.

On peut rappeler aussi les travaux de Jean Guyotat (1980, 1991), quelques années plus tard, sur les filiations et transmissions narcissiques, essentiellement dans le contexte de la psychose et en rapport là aussi avec des deuils problématiques. Concernant les transmissions dans la psychose on peut évoquer également les propositions de Micheline Enriquez (1986, 1988) sur les transmissions de théories délirantes, celles de Paul-Claude Racamier (1980ab, 1986, 1987, 1992, 1993, 1995) sur les processus transgénérationnels à l'œuvre dans les contextes de séduction narcissique, de perversion narcissique, d'incestualité.

Tout un champ de travail s'est aussi développé, à partir des années 80, sur la négativité et la transmission du négatif. René Kaës (1984, 1985, 1988, 1989ab, 1992, 1993ab) en a été l'initiateur et de nombreux praticiens et chercheurs ont exploré cette voie. René Kaës a décrit en particulier un certain nombre de modalités d'« alliances inconscientes », de pactes, de contrats qui mobilisent des processus de transmission psychique.

En marge de la psychanalyse, ou articulés à celle-ci, on peut signaler aussi dans le champ de l'attachement les travaux anglo-saxons sur la transmission transgénérationnelle des caractéristiques de l'« attachement » et sur la répétition dans le lien parent-bébé des modalités traumatiques de lien appartenant à l'histoire infantile du parent, travaux organisés autour de la métaphore du « fantôme dans la chambre d'enfant » (Fonagy, 1991 ; Fraiberg, 1975).

Enfin, pour terminer cette rapide revue (non exhaustive) des travaux pouvant concerner la question des modalités de la transmission psychique, on peut évoquer les travaux des « interactionnistes », toujours dès les

années 80, et notamment ceux qui ont dégagé la notion d'« interaction fantasmatique » (Cramer, 1982 ; Kreisler et Cramer, 1981 ; Lebovici, 1988 ; Lebovici et Stoléru, 1983). Dans le champ des interactions précoces, il faut évoquer aussi tous les travaux qui ont fait suite aux propositions de Daniel Stern (1985) concernant les modalités d'interaction affective, d'accordage affectif, de rencontre intersubjective, et qui ont modélisé les processus de partage affectif, émotionnel, intersubjectif. L'interaction est vue comme un corrélat comportemental de processus inter-psychiques, de transactions intersubjectives.

L'intersubjectivité est bien sûr une perspective essentielle pour penser la transmission, et la psychologie du développement, qui a particulièrement exploré cette perspective, a apporté des notions importantes, parfois reprises par les psychanalystes modernes, pour rendre compte des processus de transmission intersubjective. On parle d'« attention conjointe » (Bruner, 1975), de « partage émotionnel » (Trevarthen, 1979, 1989), d'« accordage affectif » (Stern, 1985), de « soi interpersonnel » (Hobson, 1993), de « moi dyadique » (Emde et Oppenheim, 1995), de « conscience commune » (Trevarthen et Aitken, 1996), de « régulation émotionnelle mutuelle » (Gergely, 1999 ; Tronick et Weinberg, 1997), etc., autant de notions qui tentent de rendre compte des processus intersubjectifs à l'œuvre dans la croissance psychique. Tous les travaux qui développent ces notions explorent, d'une manière plus ou moins explicite, la façon dont la subjectivation ou la pensée s'origine, prend sa source dans des expériences intersubjectives. La psychanalyse a aussi évidemment soutenu un point de vue inévitablement intersubjectif. Bion, par exemple (1962ab), avec son modèle du développement de la pensée et de la croissance psychique a été un psychanalyste profondément intersubjectiviste, comme tous ceux qui se sont inspirés de lui et tous ceux qui continuent de s'en inspirer.

L'identification projective, voie royale de la transmission psychique

Un certain nombre de processus ont été décrits pour essayer de se représenter les mouvements de transmission. Si l'identification a été pensée d'emblée par Freud comme moteur de transmission, j'ai personnellement proposé et développé l'idée que la voie royale de la transmission psychique inconsciente est non seulement l'identification, mais l'« identification projective », avec les différentes déclinaisons de ce processus qui combinent toujours un pôle projectif et un pôle identificatoire (Ciccone, 1999, 2012).

Une première déclinaison de l'identification projective est celle qui est à la base de la communication, non verbale, infraverbale. Une deuxième modalité d'identification projective consiste à déposer un contenu mental dans l'espace psychique d'un autre et à contrôler cet autre par des manœuvres d'induction, d'influence, de suggestion, afin qu'il se comporte en adéquation avec le contenu projeté. Une troisième version de l'identification projective consiste à pénétrer l'espace mental d'un autre pour s'approprier

ses contenus, ou les endommager, les détruire, ou bien pour s'y installer, s'approprier l'identité de cet autre, et développer ainsi une fausse identité, une identité d'imposture.

J'ai montré comment tous les processus précédemment décrits, depuis la télépathie dont parle Freud, peuvent toujours se comprendre comme des modes de déclinaisons des processus fondamentaux d'identification projective.

J'ai ainsi modélisé, par exemple, un processus que j'ai appelé « empiètement imagoïque », pour décrire une transmission aliénante et représenter la manière dont une imago parentale (un objet psychique du parent) s'impose ou est imposée comme objet d'identification d'un l'enfant (l'enfant est identifié comme réplique, dépositaire ou héritier de l'imago) et comme objet d'identification *pour* l'enfant (l'enfant est pris dans une nécessité de s'identifier à l'imago). Ce processus utilise les voies de l'« identification projective mutuelle » : du côté parent, l'imago est projetée et identifiée à l'enfant, le parent usant de manœuvres dans la relation interactive visant à confirmer cette identification ; du côté enfant, l'imago est soit captivante, elle est alors pénétrée et génératrice d'un faux self, soit persécutoire, elle est alors rejetée et source de luttes incessantes visant à la contrôler et à la maintenir à distance. Dans les deux cas, l'imago est aliénante et prive l'enfant d'une autonomie face à ses objets psychiques. L'espace mental « squatté » par l'objet d'un autre prive le sujet de liberté. La clinique nous confronte régulièrement à des sujets souffrant de ces identifications forcées.

Le fantasme de transmission

Parallèlement à l'étude des processus intersubjectifs ou transsubjectifs de transmission psychique inconsciente, il m'a semblé nécessaire d'étudier la transmission dans ce qu'elle contient comme mythe, comme fantasme, de considérer la façon dont la transmission elle-même est un fantasme. J'ai ainsi développé, après René Kaës (1994), l'hypothèse du « fantasme de transmission » et j'ai décrit ses différentes fonctions, dans le cadre des transmissions traumatiques comme dans le contexte des transmissions non traumatiques.

Là aussi, on pourrait reprendre tous les apports sur la transmission, toutes les propositions des différents auteurs, et montrer comment elles engagent des fantasmes de transmission, ou les lire à travers le prisme ou l'hypothèse du fantasme de transmission. Et à commencer par les théories phylogénétiques de Freud (1912-1913, 1915), qui sont avant tout une reconstruction fantasmatique concernant la transmission psychique.

Le fantasme de transmission est un scénario construit ou reconstruit, conscient ou inconscient, dans lequel le sujet se désigne ou est désigné comme héritier d'un contenu psychique transmis par un autre, contemporain

(dans un lien inter ou transsubjectif) ou ancêtre (dans un lien généalogique inter ou transgénérationnel).

Les fantasmes de transmission ont des fonctions, dans les liens ordinaires, et ces fonctions seront particulièrement sollicitées lorsque le lien est marqué par le traumatisme.

Tout cela va s'éclairer avec l'exemple de la parentalité et du lien filial.

La parentalité, le lien à l'enfant et la transmission

La transmission va évidemment être particulièrement mobilisée dans l'expérience de la parentalité.

On peut dire tout d'abord que dans l'expérience de la parentalité on ne peut pas ne pas transmettre. Cela est d'ailleurs vrai pour tout lien intersubjectif. On ne peut pas ne pas transmettre, comme on ne peut pas ne pas transférer, ne pas projeter. La transmission psychique s'impose, au su ou à l'insu des protagonistes.

Tout bébé est inévitablement soumis à un héritage qui fait l'objet d'une transmission. Qu'elle est la nature de cet héritage ?

Missions du bébé : continuité narcissique et réparation

Un premier aspect de l'héritage concerne les missions narcissiques dont est porteur tout bébé, tout nouveau-né. La première est une mission de continuité narcissique, la seconde une mission de réparation (Ciccone, 2011).

Continuité narcissique

La mission de continuité narcissique a bien été soulignée par Freud, notamment lorsqu'il décrit l'idéalisation dont fait l'objet le bébé :

« Il existe [...] devant l'enfant une tendance à suspendre toutes les acquisitions culturelles dont on a extorqué la reconnaissance à son propre narcissisme, et à renouveler à son sujet la revendication de privilèges depuis longtemps abandonnés. L'enfant aura meilleure vie que ses parents, il ne sera pas soumis aux nécessités dont on a fait l'expérience qu'elles dominaient la vie [...]. Les lois de la nature comme celles de la société s'arrêteront devant lui, il sera réellement à nouveau le centre et le cœur de la création. Sa Majesté le Bébé, comme on s'imaginait être jadis » (Freud, 1914, p. 96).

On peut dire que Freud décrit là l'une des premières missions dont est porteur tout enfant, tout bébé : celle d'assurer une illusion de continuité narcissique. L'une des fonctions essentielles de tout enfant consiste en effet à faire revivre et à assurer l'immortalité du narcissisme parental dont il est dépositaire et porteur. « Sa majesté le bébé », comme dit Freud, devra accomplir tous les rêves et désirs que les parents n'ont pas mis à exécution, du fait des contraintes imposées par la réalité. L'immortalité du moi, battue

en brèche par la réalité, retrouve ainsi un lieu sûr chez l'enfant. L'amour des parents, si touchant et si enfantin, n'est rien d'autre, dit Freud, que leur narcissisme qui vient de renaître.

D'autres ont prolongé ces conceptions, comme Piera Aulagnier (1975) qui a proposé la notion de « contrat narcissique » pour parler de cette mission de l'enfant au regard non seulement du narcissisme parental, mais aussi du narcissisme du groupe social. Le contrat narcissique est une formation de lien inconsciente qui lie l'enfant aux parents, aux générations antérieures, et plus particulièrement à l'ensemble du groupe social. Ce contrat prescrit la mission dont est porteur le nouveau-né, à savoir celle d'assurer la continuité de la génération, en échange de la reconnaissance par le groupe du nouveau venu.

Réparation de l'histoire parentale

On peut décrire une deuxième mission du bébé, au regard du narcissisme parental. En effet, si la mission de l'enfant est d'assurer la continuité ou l'immortalité du narcissisme parental, on peut dire qu'elle est aussi de réparer l'histoire parentale. La deuxième mission de l'enfant est une mission de réparation. Tout adulte a toujours quelque chose à réparer de son histoire infantile, et tout enfant a toujours quelque chose à réparer de l'histoire parentale. Les blessures, les traumatismes, les échecs, les frustrations, seront en partie traités par le lien développé entre le parent et l'enfant, et l'enfant réel aura affaire, à porter, à débattre avec l'expérience infantile du parent, avec l'enfant blessé, traumatisé, en détresse, qui est resté vivant dans le parent. On lui demandera par exemple d'être sage, d'obéir, non tant pour grandir, pour se développer en acceptant les contraintes de la réalité et en prenant appui sur la réalité, mais surtout pour faire vivre au parent qu'il est un bon parent, un bon parent d'un bon enfant, pour maintenir en vie un bon parent aimant, et cela notamment lorsque le parent n'a connu lui, enfant, que des parents insatisfaisants, insensibles, indifférents, non suffisamment aimants à ses yeux.

On a toujours, en tant que parent, des expériences infantiles à réparer. La parentalité contient souvent l'exigence de maintenir en vie un bon parent. La plupart du temps, devenir parent suffit à réparer l'histoire infantile. Quand cela ne suffit pas, ou quand on imagine que cela ne suffira pas, on devient alors psychologue, psychanalyste, médecin, éducateur, puéricultrice, etc. On passe sa vie à réparer chez les autres ce qu'on n'a pas pu réparer chez soi.

Il est évident que la façon dont le parent va présenter la réalité, va énoncer les interdits, va poser les limites, etc., sera tributaire du niveau de sa propre demande de réparation de ses expériences infantiles. Plus le parent agira en réponse à l'enfant qu'il a été et non en réponse aux besoins de l'enfant réel, et plus il sera en difficulté devant l'enfant réel. On verra alors, par exemple, un parent qui ne peut pas mettre de limites, ou qui ne met des limites que d'une façon cruelle en sortant lui-même de ses limites, tellement il en veut à l'enfant de le mettre en difficulté, d'attaquer son sentiment d'être un bon

parent, de ne pas lui faire vivre qu'il est un bon parent, de ne pas réparer son expérience infantile d'échec.

On le voit, ce statut de « Majesté » du bébé peut se décliner de différentes manières. Le bébé n'est pas seulement cet être idéal, ne mobilise pas seulement les aspects grandioses et idéaux du narcissisme parental, comme le présentait Freud. Le bébé est l'objet d'une exigence narcissique telle, il est l'objet de telles attentes narcissiques, qu'il peut devenir un objet persécuteur, tyrannique, car décevant.

Héritage fantasmatique

Ce dont va hériter l'enfant, c'est non seulement des besoins infantiles du parent, mais c'est aussi des fantasmes construits par le parent à partir de ces expériences traumatiques infantiles. Et l'enfant va débattre avec cet héritage.

En effet, l'histoire des parents, notamment l'histoire de leurs expériences traumatiques, organise des fantasmes qui vont colorer les liens, les relations établies par les parents, entre les parents, entre les parents et leurs enfants. Et ces fantasmes seront transmis à l'enfant, à qui on demandera, inconsciemment, d'occuper une place dans le scénario fantasmatique.

Les interactionnistes nous ont appris à observer de telles transmissions, de tels effets de transmission, entre un parent et un jeune enfant, un bébé, à l'occasion des échanges interactifs¹. On peut facilement observer, par exemple, la façon dont un parent qui se plaint d'un comportement d'un enfant, d'un bébé, va induire le comportement craint, pour satisfaire des exigences fantasmatiques. De telles inductions sont véhiculées en particulier à travers ce qu'on appelle la « communication paradoxale » : un parent demande une chose à son enfant, par le discours verbal et conscient, et, par son discours non verbal et inconscient, lui demande autre chose. L'enfant soit est sidéré par le message paradoxal, soit répond préférentiellement à la demande inconsciente : il y répond directement ou bien à travers la production d'un symptôme.

Le symptôme développé par un enfant peut ainsi souvent s'envisager comme le témoin d'une transmission, mais aussi comme le témoin de la façon dont l'enfant lutte contre l'héritage transmis, se débat avec l'héritage, avec le fantasme transmis, s'approprie l'héritage. Prenons l'exemple suivant :

Un couple consulte avec un enfant de 2 ans et demi car celui-ci présente une insomnie rebelle avec une intolérance majeure à la frustration : il se roule par terre, se tape la tête contre les murs dès qu'il est contrarié, etc. Ces troubles sont d'abord mis en lien logiquement avec une forte angoisse de séparation : l'enfant ne tolère pas d'être séparé, ne tolère pas que sa mère, son environnement, échappe à son contrôle.

Assez rapidement, au fil des séances de thérapie familiale, à partir de ce qui est dit mais aussi de ce qui est montré *in situ*

1. Voir Cramer, 1990 ; Cramer et Palacio-Espasa, 1993 ; Lebovici, 1988 ; et d'autres encore.

dans les interactions intersubjectives, est mis en évidence la complaisance parentale face au symptôme de l'enfant, la façon dont les parents induisent le symptôme. Par exemple : alors que l'enfant accepte d'investir son lit, au prix de conflits importants, la mère l'attend dans le sien et fait savoir qu'elle ne peut s'endormir qu'en retrouvant le contact avec l'enfant. Cette retrouvaille sécurise la mère, par le fait qu'elle lui apporte une satisfaction narcissique, voire érotique, mais surtout par le fait qu'elle apaise la culpabilité d'avoir été « méchante » pendant la journée, lors des crises de rage de l'enfant. L'enfant qui refuse de dormir et rejoint sa mère dans son lit (excluant du même coup le père du lit conjugal) indique à la mère qu'elle n'est pas méchante, ce qui permet à la mère de s'endormir.

Par ailleurs, progressivement au cours du processus thérapeutique, avec la retrouvaille d'événements traumatiques dans l'histoire infantile des parents, apparaissent des fantasmes parentaux, liés notamment à la mort : chez la mère comme chez le père, les aléas de leur histoire respective ont développé un fantasme commun selon lequel un bébé doit être sauvé de la mort et une mère doit aussi être sauvée de la mort (il y a eu des bébés décédés de mort subite dans l'entourage plus ou moins éloigné de l'un et l'autre parent ; la mère a elle-même failli mourir bébé, son propre père rentré ivre après avoir fêté la naissance de sa fille avait mis l'oreiller sur la tête du bébé, et c'est grâce au réveil de sa mère qu'elle ne s'est pas étouffée ; plus récemment, la mère traversant une importante dépression tente de se défenestrer avec sa fille aînée alors bébé dans les bras, celle-ci se réveille et empêche la mère de sauter).

On voit alors comment l'insomnie de l'enfant, actuel, s'inscrit dans ce fantasme partagé que l'on pourrait énoncer de la manière suivante : « On tue-sauve une mère-enfant ».

L'enfant, dans et par son insomnie, est à la fois l'enfant ou la mère qui peut mourir (d'angoisse, de dépression), l'enfant ou la mère qui fait mourir (à cause de sa colère, de sa rage, de sa destructivité, de son sadisme), et l'enfant ou la mère qui sauve la vie (grâce à son réveil, à sa proximité corporelle, à son réconfort narcissique).

Dans les interactions observées en séances, on verra la mère indiquer à l'enfant la place qu'il doit occuper dans le fantasme.

On peut donc considérer les symptômes d'un enfant comme témoignant à la fois de sa mission et de son échec. Par ses symptômes l'enfant répond aux attentes parentales en même temps qu'il les dénonce. L'enfant proteste contre les besoins narcissiques infantiles parentaux et en même temps prend place dans le scénario fantasmatique parental partagé. De tels enjeux sont le fait de nombreux symptômes.

Participation du bébé à ces transmissions

On peut aussi souligner, dans ces processus, la manière dont l'enfant, le bébé, attire les projections, les transmissions, et participe d'une certaine manière à la transmission.

Plus un bébé est difficile, inconsolable, plus il met en échec les capacités parentales, et plus il attirera les éventuelles imagos parentales surmoïques, accusatrices, tyranniques.

On parle toujours du miroir que représente le visage maternel pour le bébé : le bébé se voit dans le visage maternel, dans le regard maternel qui le regarde. Mais on peut dire la même chose du visage du bébé pour la mère, pour le parent. Que voit une mère dans le visage de son bébé ? Et que voit-elle lorsque celui-ci, par exemple, détourne son regard, refuse de la regarder ? Que voit-elle dans un tel visage lorsqu'elle a connu elle-même une mère ou des parents disqualifiants, rejetants, abandonnants ?

On peut penser qu'elle verra le visage de son propre parent haineux, froid, inatteignable. Et on peut penser que plus le parent interprète le détournement du regard du bébé, ou les mouvements de protestation violente du bébé, comme une répétition des abandons, de la disqualification, ou de la violence que le parent a lui-même subis de la part de ses propres objets, de ses propres parents, et plus il sera en difficulté pour aider le bébé à revenir à la relation, ou à contenir ses mouvements pulsionnels. Et plus, bien sûr, le bébé risquera de devenir un objet persécuteur.

Tout se passe comme si l'imgo parentale tyrannique, haineuse du parent se réfugiait projectivement dans le bébé. Soit le bébé représente cette imago parentale et la moindre manifestation de sa part (manifestation de protestation ordinaire) confirme cette projection, soit le bébé, parce qu'il est particulièrement difficile, inconsolable, sensible à la frustration, attire les imagos tyranniques du parent et favorise la transmission d'un fantasme tyrannique ou sadomasochiste.

C'est aussi comme cela, entre autres, que se répète la maltraitance, par exemple. La maltraitance se répète non pas seulement parce que le parent a été maltraité, mais parce qu'il attend trop de son bébé que celui-ci répare cette histoire, ou bien parce que celui-ci attire trop, est trop identifié au propre parent persécuteur du parent.

Parentalité et fantasme de transmission

L'étude de la transmission psychique, des modalités de transmission, permet d'appréhender les symptômes que peut montrer un enfant voire un bébé. Mais en même temps que cette considération, il est important de s'interroger aussi sur les raisons qui poussent – les parents tout comme les soignants et les théoriciens – à penser que la transmission transgénérationnelle est engagée dans les contextes psychopathologiques. Quelle est la fonction de ce savoir, de ce modèle ? Il est ainsi important de considérer, comme je disais précédemment, les fantasmes de transmission (Ciccone, 1999, 2012).

L'étude des fantasmes de transmission consiste à s'intéresser à la manière dont le sujet construit des théories sur les transmissions dont il est l'objet ou l'agent, ou dont il imagine être l'objet. Il s'agit de rendre compte de ce que la transmission contient comme mythe, comme fantasme organisant les liens intergénérationnels, généalogiques.

Quelles sont, dans la parentalité, les fonctions des fantasmes de transmission ?

Parentalité et confirmation de la filiation

Une première fonction concerne la parentalité ordinaire et la nécessité qu'elle contient de confirmation de la filiation. L'expérience de devenir parent produit en effet une néo-organisation psychique qui fait suite à une crise ou une désorganisation préalable. On observe très facilement, dans le travail de la parentalité, le besoin de confirmation de la filiation.

Ce besoin repose sur plusieurs raisons : d'une part, des raisons narcissiques, liées à l'expérience de perte que suppose une telle transformation (on ne fait pas que gagner dans une évolution, on perd aussi toujours beaucoup) ; d'autre part, des raisons œdipiennes liées à l'expérience de transgression que suppose l'accès à la parentalité (l'enfant œdipien resté vivant dans le parent est persuadé que la parentalité comme la sexualité est interdite et réservée à une autre génération). Devenir parent c'est prendre la place de ses propres parents, c'est les tuer fantasmatiquement. C'est d'ailleurs cet éprouvé de transgression qui fait que tout désir d'enfant est toujours porteur d'ambivalence, ambivalence qui se manifeste par exemple et entre autres par des craintes, des angoisses, des rêves concernant d'éventuels anomalies, malformations, handicaps, chez le futur bébé.

Le besoin de confirmation de la filiation, le besoin de retrouver l'éprouvé d'être l'enfant de ses propres parents, le besoin de vérifier que ses propres parents sont toujours vivants, le besoin de retrouver le contact avec ce qui en soi est un enfant dépendant et inscrit dans une lignée générationnelle, généalogique, participera au déploiement de fantasmes de transmission.

Pour illustrer ce propos, on peut penser à la manière dont les membres d'une famille qui se réunissent autour du berceau d'un bébé à la maternité vont toujours commencer par chercher et trouver chez le bébé des signes de ressemblance avec le père, la mère, un oncle, une grand-mère, un ancêtre. Et on peut raisonnablement penser que quel que soit le bébé qui se trouverait dans le berceau, même si c'est celui de la voisine, tout le monde continuerait de trouver des ressemblances.

Le besoin de trouver des traces de la filiation chez le bébé témoigne du poids d'altérité que contiennent la découverte et la rencontre du bébé. La confirmation de la filiation, ici, réduit l'altérité.

Si la confirmation de la filiation réduit l'altérité, elle confirme aussi l'humanité du bébé, pourrait-on dire. Car derrière l'épreuve d'altérité, c'est aussi la question de l'humanité du bébé qui est posée. L'humanité du bébé

n'est pas donnée en soi, elle se construit. De nombreux bébés sont dénommés par leur mère par des noms d'animaux : « *ma puce, ma grenouille, mon lapin, ma crevette...* » Parfois ces noms sont moins poétiques : « *mon crapaud* », voire « *ma crotte* ». Ce sont d'une part les compétences du bébé – ses compétences interactives, ses capacités à envoyer des messages – et d'autre part les capacités parentales à interpréter les expressions du bébé, à prêter du sens à ses manifestations, qui permettront que se développe le sentiment d'humanité du bébé. Dans l'immense majorité des cas, tout cela se produit avec suffisamment d'harmonie et d'ajustement. Mais on connaît les distorsions et les catastrophes qui peuvent se produire, soit lorsque le bébé est en difficulté pour envoyer des messages identifiables – parce qu'il a souffert, parce qu'il est porteur d'une anomalie, d'un handicap, d'une déficience –, soit lorsque l'environnement est non disponible pour prêter du sens aux manifestations du bébé – pour raison par exemple de dépression –, soit lorsque ces deux conditions se réunissent.

La nécessité de confirmer la filiation, de se reconnaître dans le bébé, et de se reconnaître comme enfant de ses parents répond à la perturbation critique que produit la parentalité. On sait que nombre de sujets, lorsqu'ils deviennent parents, renouent avec leurs propres parents, même s'ils étaient en conflit (les grands-parents du bébé deviendront un appui, aideront le jeune couple, garderont le bébé, etc.). Et on sait les difficultés et la douleur que peut provoquer l'impossibilité de retrouver ses parents, soit parce que le conflit est trop fort, soit parce qu'ils sont trop éloignés ou parce qu'ils sont décédés.

Parentalité et innocentation des désirs coupables

Une autre fonction du fantasme de transmission est une fonction d'innocentation. On peut facilement observer dans la clinique la manière dont le recours au transgénérationnel, aux théories sur la transmission, innocente le sujet, le détourne de l'angoisse de devenir sujet de désirs inconscients coupables, interdits. Prenons l'exemple suivant :

Il s'agit d'un homme qui, depuis qu'il est père, est très angoissé, ne peut pas s'occuper de son bébé, est sujet à de violentes crises de rage à la moindre contrariété où il casse des objets, etc. Ce dernier est affolé par ces réactions et en souffre beaucoup.

Il commence par faire appel à une théorie traumatique pour expliquer son état : changement de travail, changement de logement, changement de région, le tout accumulé et surajouté à l'expérience de parentalité. Puis, pendant de longs mois, il construit une théorie de la transmission, il explore ce qui lui a été transmis par sa mère, son père, il reconstruit les événements traumatiques de l'histoire de ses parents (les deuils, enfants mort-nés, enfants de remplacement, etc.). Il s'intéresse aux prénoms, à leur signification, à ce qu'ils véhiculent comme projection, comme fantasme de la part de celui qui prénomme.

Lors d'une séance, il raconte un rêve. Il s'agit d'un rêve où il se voit réprimandé par un instituteur. Il dit qu'il a pourtant fait une scolarité brillante, sans doute pour échapper au sentiment de perte éprouvé à la naissance d'un frère qui accaparait l'attention parentale car il présentait une maladie grave avec un risque vital. Mais il se souvient d'une scène traumatique où son père le dispute violemment à l'occasion d'un bulletin scolaire moins brillant que d'habitude ; il le disqualifie, le traitant de « nul », d'« incapable ». « *J'entends les mots, je remets le décor autour, c'est comme si c'était hier* », dit le patient.

À partir de là, l'échec de la paternité va prendre un autre sens, la transmission transgénérationnelle va se penser comme un mythe. Le mal-être du patient va se comprendre à partir de la disqualification du père, de la rétorsion du père, de l'interdit de sexualité, du sentiment de transgression que contient la parentalité. Le fantasme de transmission aura alors une fonction d'innocentation, de défense contre les désirs coupables, de défense contre l'angoisse d'être sujet de son désir. Et en même temps, on peut dire aussi qu'un tel fantasme de transmission contient tout un travail de subjectivation du traumatisme lié à cette scène œdipienne : en effet, dans le recours au transgénérationnel, les fantasmes effectuent un véritable travail d'intégration, de liaison des désirs meurtriers à l'égard du bébé rival (le frère qui accaparait toute l'attention parentale), dans la mesure où ce dernier est figuré par les bébés-ancêtres mort-nés. En effet, les désirs meurtriers qui ne peuvent pas se penser dans l'actuel, peuvent se traiter dans l'histoire ancestrale, dans la préhistoire, grâce aux fantasmes de transmission.

Clinique du handicap et filiation traumatique

Les différentes fonctions du fantasme de transmission vont s'éclairer encore à partir d'un autre type de clinique : celle du handicap. C'est d'ailleurs à partir de l'étude des effets de la rencontre avec le handicap d'un enfant que j'ai commencé à travailler la question de la transmission, du traumatisme dans la transmission, et du fantasme de transmission (Ciccone, 1997, 1999).

Nombre de parents confrontés au handicap d'un enfant, d'un bébé, construisent des scénarios dans lequel la tare dont est porteur l'enfant est l'effet d'une transmission, a été héritée d'un ancêtre. Une telle croyance – même si elle repose éventuellement sur des éléments génétiques réels – a différentes fonctions au regard du traumatisme que représente une telle expérience.

La rencontre avec le handicap produit un certain nombre d'effets traumatiques, dont un effet de fracture du lien de filiation, avec une expérience imposée d'altérité absolue, de séparation psychique brutale et précoce, de dé-génération (l'enfant étant projeté hors génération). Les fantasmes de transmission vont tenter de réduire cette fracture.

Si la rencontre avec le handicap représente une expérience traumatique actuelle, ce traumatisme actuel est aussi l'occasion de révélations de traumatismes passés auxquels il va se connecter, qu'il va rappeler à la mémoire, réveiller, réchauffer. Le traumatisme actuel produit un réinvestissement d'expériences traumatiques passées, réelles ou imaginaires, enfouies, oubliées, expériences traumatiques appartenant à l'histoire du sujet ou de la famille. Ces traumatismes peuvent, en effet, appartenir à l'histoire infantile du parent : événements réels ou traumatismes liés aux fantasmes infantiles – dont œdipiens – que la réalité n'aura pas suffisamment démentis. Ils peuvent aussi appartenir à la préhistoire : tel enfant porteur de handicap rappellera à la mémoire tel ancêtre porteur de tel ou tel stigmate. Cette connexion de l'actuel et du passé, notamment lorsqu'elle convoque un ancêtre, conduit au déploiement de fantasmes de transmission.

Celui-ci a plusieurs fonctions. Il a d'abord, une fonction d'*innocentation* (« *Je n'y suis pour rien, puisque ça vient d'un ancêtre* »). Le fantasme de transmission a aussi une fonction de *représentation* ou d'*inscription du sujet dans la génération* – le sujet enfant porteur de handicap, mais aussi le sujet parent dont l'enfant est issu (« *si cet enfant a hérité de mon ancêtre, il est bien dans ma généalogie* »). Le handicap produit un effet de « dégénération », comme je le disais, plaçant l'enfant en position d'altérité absolue. Enfin, le fantasme de transmission a une fonction de *subjectivation*, d'appropriation par le sujet d'une histoire traumatique étrangère, dans le même mouvement qui conduit le sujet à s'en déposséder (« *je n'y suis pour rien, mais si c'est ma généalogie, c'est bien moi, je peux dire Je, ça m'appartient bien* »).

Ainsi donc, si le handicap défie les liens généalogiques, s'il produit une rupture dans le lien de filiation, il rend possible aussi et en même temps la suture de cette rupture. Tel enfant est « *en retard* » dans son développement, fait-on remarquer à ses parents : oui, mais « *son oncle ou son grand-père... a marché et parlé très tard* », répondent-ils. Le handicap est ainsi à la fois reconnu et dénié. L'enfant est reconnu par ses proches à la fois comme étranger et comme bien des leurs. Le fantasme de transmission a donc un effet paradoxal, un effet de transitionnalisation. Il ressaisit le contexte de la transmission et la réorganise, dans un travail de reconstruction visant à sauvegarder la généalogie, le générationnel.

Il va sans dire que les fantasmes de transmission agissent indépendamment de l'existence de processus biologiques héréditaires, comme je l'indiquais, même si l'hérédité biologique peut servir de support ou d'ingrédient à la construction de tels fantasmes et peut représenter le corrélat corporel et événementiel de tels fantasmes de transmission, dont les enjeux concernent la place du sujet dans la génération et dans la généalogie, ainsi que le traitement d'expériences traumatiques actuelles.

Travail du fantasme de transmission

On peut donc dire que les fantasmes de transmission réalisent un véritable travail psychique et sont eux-mêmes l'effet d'un tel travail.

Le fantasme de transmission permet au sujet, dans un même mouvement, de se défendre et de se saisir de quelque chose qui en même temps lui appartient et lui est étranger.

Dans le cas de transmission non traumatique, le fantasme innocent le sujet de ses désirs coupables. Dans le cas de transmission traumatique, le fantasme reconstruit la transmission. Il tente de rétablir la continuité du lien (intersubjectif, filial, généalogique), lien menacé par la transmission traumatique et ses effets d'altérité brutale. Par le fantasme de transmission, le sujet représente le caractère étranger du contenu dont il hérite, s'éprouvant comme dépositaire d'une histoire venue d'ailleurs et qui ne le concerne pas et, dans le même mouvement, il tente une appropriation de cet objet étranger par le fait même qu'il est désigné ou reconnu comme fruit d'une transmission.

La parentalité psychique interne

J'ai parlé de la parentalité, des processus qu'elle mobilise. Je dirai quelques mots maintenant d'une notion que j'affectionne particulièrement : celle de « parentalité interne » (Ciccone, 2011 ; Ciccone *et al.*, 2012). Si la parentalité mobilise des processus de transmission, on peut dire que la parentalité interne se constitue en partie du fait des processus de transmission psychique qui la soutiennent, qui en rendent possible la constitution. Tout comme le surmoi, l'idéal du moi sont en partie l'effet d'une transmission.

Cette parentalité interne décrit par ailleurs une position psychique qui n'appartient pas seulement au parent, mais à tout sujet dont la santé mentale consiste entre autres à pouvoir prendre soin de ses aspects infantiles et de ses besoins infantiles. Cette notion s'applique aussi au soignant, à l'éducateur, au pédagogue, au formateur, à tous ceux qui ont en charge les aspects et besoins infantiles d'un autre, enfant ou adulte, et qui l'aident à grandir. Cette notion s'applique encore à un groupe, une institution. On peut considérer la « parentalité groupale » d'une équipe, la « parentalité institutionnelle » d'une institution. Et celles-ci peuvent être plus ou moins structurantes ou plus ou moins défailtantes.

Comment et de quoi est constituée cette parentalité interne ?

Biparentalité psychique

Je décris cette parentalité sous les termes de « biparentalité psychique ». L'effet structurant de cette biparentalité tient en effet à l'articulation harmonieuse de ses deux pôles : un pôle dit « maternel » et un pôle dit « paternel ». On pourra alors parler de parentalité structurante ou

« soignante » pour décrire une parentalité qui « prend soin » des objets internes comme des objets externes.

On peut dire que la position parentale « soignante » suppose une articulation des aspects maternels et paternels internes, constituant ce que j'appelle la biparentalité psychique. Les aspects « maternels » concernent l'accueil, la réceptivité, la contenance, et les aspects « paternels » la fermeté, la rigueur, la consistance.

La biparentalité s'étaye sur la bisexualité bien sûr et, dans sa forme primaire, sur ce que j'appelle la « bisensualité » psychique. Que recouvre cette notion ?

Frances Tustin (1981) avait évoqué les formes archaïques de la bisexualité lors de ses études sur les processus autistiques en décrivant les opposés sensuels et les intégrations primaires que doit réaliser tout bébé, et qui concernent des sensations qu'elle regroupait sous les termes de « sensations de mou » et « sensations de dur ». Le bébé doit intégrer, articuler ces opposés sensuels.

On peut considérer ces opposés sensuels, ces éprouvés bisensuels complémentaires ou antagonistes comme les aspects les plus archaïques non seulement de la bisexualité mais aussi de la biparentalité psychique. Et on peut considérer que l'intégration de ces aspects les plus primitifs se réalise d'abord et en particulier par ou dans le tonus corporel. Le tonus peut être considéré comme un lieu ou une fonction dans laquelle s'intègrent les aspects les plus corporels et les plus archaïques des fonctions psychiques paternelles et maternelles et dans laquelle s'articulent ces fonctions internes. Le tonus corporel, en effet, articule des qualités de fermeté, « paternelles », et des qualités de souplesse, « maternelles ».

Se tenir, se mettre debout pour avancer dans le monde, pour affronter le monde, suppose pour le bébé, et pour tout un chacun, d'intérioriser une colonne vertébrale, paternelle, qui donne un appui et une sécurité à l'expérience d'avancer dans le monde, et une enveloppe, maternelle, souple, pour s'adapter, s'ajuster, amortir la rencontre avec le monde, et qui délimite le sentiment de soi.

Je donne souvent l'exemple d'une manœuvre autoérotique de certains bébés qui illustre cette articulation des pôles de la bisensualité psychique et des futures fonctions paternelle et maternelle internes.

Certains enfants sucent leur pouce de cette manière particulière qui consiste à former une pince avec le pouce et l'index, à appuyer fortement le pouce contre le palais et l'arrière de l'arcade dentaire, à éprouver l'arête du nez avec l'index, et avec le majeur à caresser la lèvre supérieure.

Dans ce mode de suçotement, on peut considérer l'arcade dentaire et l'arête du nez comme des projections intracorporelles du dos et de la colonne vertébrale ferme. La pince formée par le pouce et l'index représente ainsi un aspect tonique de la fonction paternelle. Et la lèvre caressée représente,

quant à elle, le mou et le sensible de la communication, du lien, que l'on peut considérer comme un aspect de la fonction maternelle. Le lien, le contact maternel sensible et communicant doit être encadré par du ferme, articulé à du paternel pour que l'expérience soit coordonnée, sécurisante, identifiable et assimilable par le moi.

Cette bisensualité psychique s'observe également et s'intègre dans le prélangage et dans le « tonus de la prosodie », pourrait-on dire. Voici un bref exemple :

Il s'agit d'un bébé de 7 mois qui est dans son transat et échange avec sa mère. Il est concentré, observe attentivement la bouche de sa mère, ses mouvements. Puis il émet des sons : « *Oh, oh, euh !...* », qui sont donc des voyelles. Il sourit, jubile, tend les bras en direction de sa mère, pousse sur ses jambes. Mais la mère s'éloigne brusquement pour aller chercher un objet. Le mouvement du bébé en direction de la mère s'interrompt alors, comme suspendu, ses bras tombent, sa bouche reste silencieuse et grande ouverte, ses yeux tout ronds regardent l'observatrice présente, comme s'il cherchait à transmettre ou à partager sa surprise, son incompréhension.

Plus loin dans la séquence, le bébé est assis sur un tapis et a une « conversation » avec son père cette fois accroupi près de lui. Il vocalise à nouveau des « *oh heu ha...* ». Il essaie ensuite de se mettre debout, en poussant sur ses bras, avec un air très sérieux. Le père commente ses efforts, puis interrompt brusquement la conversation et le bébé se met à geindre. Puis il tombe et pleure. La mère qui n'était pas loin s'approche de lui, lui parle, lui dit que ce n'est pas grave, qu'il arrivera bientôt à se mettre debout, le console, le prend délicatement dans les bras, l'installe sur ses genoux, face à elle. Le bébé attrape alors un doigt de la mère et le tient fermement avec ses deux mains. Il regarde intensément la mère et vocalise cette fois des « *ta ta ta !...* ».

On voit comment la communication, le mouvement vers l'objet, l'adresse à l'autre s'accompagnent de vocalises composées essentiellement de voyelles, « molles », sensibles (« *ho, ha, heu...* »). Lorsque l'objet se retire, le bébé fait l'expérience d'une chute – le mouvement vers l'autre est suspendu, les bras tombent, la bouche est ouverte, les yeux ronds, lui-même tombe alors qu'il tente de se lever – et éprouve de l'incompréhension ou de la détresse. Il cherche alors un appui sur l'objet : l'observatrice qui est là, la mère qui console. Il cherche en particulier du « dur », du « ferme » – le doigt fermement tenu, le regard intense – et, cherchant cet appui, il articule ce « dur » dans le prélangage, utilisant cette fois non plus des voyelles « molles » mais des consonnes « dures » (« *ta, ta, ta !* ») qui symbolisent cet appui. Voilà une illustration de la bisensualité psychique.

On peut dire que la bisensualité puis la bisexualité organisent la biparentalité. L'articulation interne de la biparentalité suppose évidemment que le sujet l'ait préalablement rencontrée suffisamment au-dehors. Elle suppose une articulation au-dehors des fonctions parentales, maternelles et paternelles, *entre* les parents et *à l'intérieur* de chacun d'eux, et une transmission de cette articulation.

Cette articulation transmise et intériorisée, en particulier dans le tonus du corps, donne un appui sûr au sentiment d'identité, soutient et amortit la rencontre avec le monde. La biparentalité prendra ensuite des formes complexifiées lorsqu'elle s'intégrera dans le cadre des identifications et des transmissions secondaires, œdipiennes, constituant entre autres diverses figures surmoïques et idéales internes.

La clinique permet d'observer certaines figures et certaines scènes qui rendent compte de la façon dont les objets parentaux sont liés dans le monde interne.

Une patiente, par exemple, parle fréquemment du rapport entre la psychologie et la biologie, elle insiste sur la nécessité d'articuler ces sciences, ces points de vue, ces théories.

Une autre patiente, d'origine espagnole, souligne souvent avec insistance les liens entre la langue espagnole et la langue française.

Derrière l'aspect manifeste et rationnel de ces énoncés, on peut retrouver une préoccupation pour articuler la biparentalité psychique. Psychologie et biologie, français et espagnol, tel et tel pays, etc., sont pour ces patientes et pour d'autres des éléments figurant les objets ou les fonctions psychiques paternels et maternels et rendant compte de la nature plus ou moins harmonieuse de leur articulation.

Une autre patiente apporte un rêve où deux médecins se disputent intellectuellement le diagnostic à propos d'un enfant malade.

Une autre encore rêve qu'elle passe un examen : elle a besoin du stylo de son père pour se rendre à cet examen, le lui demande mais celui-ci refuse de lui donner son stylo et ne lui donne que le crayon à papier de sa mère. Au moment de passer l'épreuve, la patiente s'aperçoit qu'elle a tout oublié ce qu'elle avait appris et révisé.

Outre les questions adressées dans le transfert et concernant la manière dont ces patientes se sentent investies, ces rêves témoignent chez elles d'un manque d'articulation harmonieuse des parents internes. L'enfant du premier rêve, c'est la patiente elle-même qui est confrontée à une parentalité interne intellectuelle et conflictuelle. Le second rêve renvoie au phallus et à l'identification œdipienne paternelle, mais raconte aussi comment l'absence du stylo paternel interne fait tout oublier. Ce qui fait tout oublier, c'est aussi la relation méprisante entre le stylo paternel supérieur et le crayon maternel inférieur. Cette relation est intériorisée par la patiente qui

dira d'ailleurs : « *Il faut plusieurs années d'analyse pour faire l'expérience que les hommes ne sont pas supérieurs aux femmes* ».

Ces figurations utilisant différentes métaphores rendent compte de la difficulté pour ces sujets à articuler leur biparentalité psychique, à être pour eux-mêmes – pour l'enfant et le bébé en eux – un couple parental structurant.

Bigénérationnalité psychique

La parentalité soignante, celle des parents, des soignants, des pédagogues, des éducateurs, des formateurs, et celle de tout un chacun, articule non seulement les pôles paternels et maternels, mais aussi les aspects « parentaux » et « infantiles », constituant ce que j'appelle la « bigénérationnalité psychique ».

Cette bigénérationnalité interne se construit, dans le développement psychique, à partir de la confrontation avec une parentalité externe cohérente, protectrice, consolatrice, soucieuse des besoins infantiles. C'est la distinction entre les aspects adultes et les aspects infantiles, entre les prérogatives adultes, parentales, et les prérogatives infantiles, à l'extérieur, puis à l'intérieur, dans le monde interne, qui garantit une organisation « familiale » interne et externe au service de la croissance, comme le démontre bien Donald Meltzer (1992), par exemple.

Lorsque cette organisation familiale n'est pas constituée, c'est la hiérarchie qui tient lieu d'organisation, de différenciation, avec toutes les logiques tyranniques qu'elle va promouvoir et qui sont anti-développementales (Ciccone *et al.*, 2003). Chaque fois que la hiérarchie prend la place d'une organisation familiale basée sur la distinction entre prérogatives parentales et prérogatives infantiles, on est dans une logique de *tyrannie-et-soumission* qui est anti-développementale et qui s'oppose à la croissance mentale. Et on peut dire qu'une telle conjoncture se retrouve communément dans un certain nombre de familles et dans beaucoup d'institutions. Les familles organisées sur un mode tyrannique ressemblent davantage à un groupe ou à une bande d'adolescents qu'à une famille². Le parent est un chef puissant (et impuissant en même temps) et non un adulte en contact avec la réalité. C'est un enfant qui fait l'adulte.

L'organisation hiérarchique externe signe toujours une faillite de l'organisation groupale interne et en particulier de la bigénérationnalité psychique de chacun des protagonistes.

Si le parent comme le soignant ou l'éducateur disposent d'une « famille interne » harmonieuse, ils pourront mobiliser différentes identifications, parentales et infantiles, ils pourront s'identifier à l'enfant, au patient et à ses aspects infantiles, bébés, ils pourront comprendre les douleurs et souffrances anciennes mais toujours actuelles et assurer leur travail de soin, d'aide, d'accompagnement des processus de croissance chez les enfants et les patients dont ils ont la responsabilité. Dans le cas contraire, c'est une « organisation hiérarchique » qui dictera les conditions et les termes des

2. Voir la typologie « famille-gang » que décrit Meltzer (1976, 1986).

praxis. Le parent « fera le père ou la mère », le soignant « fera le psychologue, le psychanalyste », le praticien « fera l'éducateur, l'enseignant », déployant et s'agrippant à une fausse identité de surface. Une telle partie pseudo-parentale masque mal son imposture et une telle hiérarchie interne est toujours redoutable et anti-développementale. Il y a une différence entre « faire le soignant » et « être soignant ».

Prendre soin d'un autre, au sens large, suppose pour le sujet acteur de cette attention d'avoir gardé le contact avec ses aspects adultes et infantiles, expériences infantiles qui concernent autant les éprouvés de douleur, de détresse, d'impuissance, que les mouvements narcissiques omnipotents. Cela est indispensable pour comprendre la souffrance des parties infantiles voire bébés des patients, des enfants, des sujets accompagnés ou aidés, comme pour repérer les mouvements narcissiques dans lesquels des aspects infantiles omnipotents se présentent comme frauduleusement adultes et pseudo-matures.

La composition, l'articulation et le fonctionnement harmonieux de la bigénérationnalité psychique, tout comme de la biparentalité psychique, sont des conditions fondamentales à la constitution d'une « parentalité », chez tout parent comme chez tout soignant, tout éducateur, tout formateur, qui soit pertinente, stable, sécurisante, créatrice et féconde pour le développement psychique.

Références bibliographiques

- Abraham, N. et Torok, M. (1987). *L'Écorce et le noyau*. Paris : Flammarion.
- Aulagnier, P. (1975). *La Violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF.
- Bion, W.R. (1962a). Une théorie de l'activité de pensée. In *Réflexion faite* (p. 125-135). Paris : PUF (1983).
- Bion, W.R. (1962b). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF (1979).
- Bruner, J.S. (1975). From Communication to Language. A Psychological Perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Ciccone, A. (1997). Empiètement imagoïque et fantasme de transmission. In A. Eiguer (dir.), *Le Générationnel. Approche en thérapie familiale psychanalytique* (p. 151-185). Paris : Dunod.
- Ciccone, A. (1999, 2012). *La Transmission psychique inconsciente. Identification projective et fantasme de transmission*. Paris : Dunod.
- Ciccone, A. (2011, 2014). *La Psychanalyse à l'épreuve du bébé. Fondements de la position clinique*. Paris : Dunod.
- Ciccone, A. (dir.). (2003). *Psychanalyse du lien tyrannique*. Paris : Dunod.
- Ciccone, A. (dir.). (2012). *La Part bébé du soi*. Paris : Dunod.
- Cramer, B. (1982). La psychiatrie du bébé. In T. B. Brazelton, B. Cramer, L. Kreisler, R. Schäppi et M. Soulé, *La Dynamique du nourrisson* (p. 28-83). Paris : ESF.

- Cramer, B. (1990). Communication de l'inconscient maternel à l'enfant. In A. Carel, J. Hochmann et H. Vermorel (dir.), *Le Nourrisson et sa famille* (p. 85-94). Lyon : Césura.
- Cramer, B. et Palacio-Espasa, F. (1993). *La Pratique des psychothérapies mères-bébés*. Paris : PUF.
- De Mijolla, A. (1981). *Les Visiteurs du Moi : fantasmes d'identification*. Paris : Les Belles Lettres.
- Emde, R. N. & Oppenheim, D. (1995). Shame, guilt and the oedipal drama: Developmental considerations concerning morality and the referencing of critical others. In J.-P. Tangney & K.W. Fischer (Eds.), *Self-Conscious Emotions: The Psychology of Shame, Guilt, Embarrassment and Pride*. New York : Guilford Publications.
- Eiguer, A. (1983). *Un Divan pour la famille*. Paris : Le Centurion.
- Eiguer, A. (1986). Les représentations transgénérationnelles et leurs effets sur le transfert dans la thérapie familiale psychanalytique. *Gruppo*, 2, 55-74.
- Eiguer, A. (1987). *La Parenté fantasmatique*. Paris : Dunod.
- Enriquez, M. (1986). Le délire en héritage. *Topique*, 38, 41-67.
- Enriquez, M. (1988). Incidences du délire parental sur la mémoire des descendants. *Topique*, 42, 167-184.
- Faimberg, H. (1987). Le télescopage des générations. À propos de la généalogie de certaines identifications. *Psychanalyse à l'université*, XII, 46, 181-200.
- Faimberg, H. (1988). À l'écoute du télescopage des générations : pertinence psychanalytique du concept. *Topique*, 42, 223-238.
- Fonagy, P. et al. (1991). Fantômes dans la chambre d'enfants : étude de la répercussion des représentations mentales des parents sur la sécurité de l'attachement. *La Psychiatrie de l'enfant*, XXXIX, 1, 63-83 (1996).
- Fraiberg, S., Adelson, E. et Shapiro, V. (1975). Fantômes dans la chambre d'enfants. Une approche psychanalytique des problèmes qui entravent la relation mère-nourrisson. *La Psychiatrie de l'enfant*, XXVI, 1, 57-98 (1983).
- Freud, S. (1912-1913). *Totem et tabou*. Paris : Payot (1975).
- Freud, S. (1914). *Introduction au narcissisme*. Paris : PUF (2005).
- Freud, S. (1915). Vue d'ensemble des névroses de transfert. In *Œuvres complètes*, XIII (p. 283-300). Paris : PUF (1988).
- Freud, S. (1919). L'inquiétante étrangeté. In *L'Inquiétante Étrangeté et autres essais* (p. 210-263). Paris : Gallimard (1985).
- Freud, S. (1921). Psychanalyse et télépathie. In *Résultats, idées, problèmes II* (p. 7-23). Paris : PUF (1987).
- Freud, S. (1922). Rêve et télépathie. In *Résultats, idées, problèmes II* (p. 25-48). Paris : PUF (1987).
- Freud, S. (1925). Quelques additifs à l'ensemble de l'interprétation des rêves. In *Résultats, idées, problèmes II* (p. 141-152). Paris : PUF (1987).
- Freud, S. (1933). *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse*. Paris : Gallimard (1981).
- Gergely, G. (1999). Naissance de la capacité de régulation des affects. In J. Sacrispeyre (dir.), *Prendre soin d'un jeune enfant* (p. 59-70). Toulouse : Société d'éditions « Recherches et synthèses ».
- Guyotat, J. (1980). *Mort/naissance et filiation*. Paris : Masson.
- Guyotat, J. (1991). *Études cliniques d'anthropologie psychiatrique*. Paris : Masson.
- Hobson, R.P. (1993). *Autism and the Development of Mind*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kaës, R. (1984). La transmission psychique intergénérationnelle et intragroupale. *Actes des journées d'études du COR : Penser la famille* (p. 4-9). Arles : Hôpital Joseph-Imbert.

- Kaës, R. (1985). Filiation et affiliation. Quelques aspects de la réélaboration du roman familial dans les familles adoptives, les groupes et les institutions. *Gruppo*, 1, 23-46.
- Kaës, R. (1988). Destins du négatif : une métapsychologie transsubjective. In J. Guillaumin (dir.), *Pouvoir du négatif dans la psychanalyse et la culture* (p. 40-48). Seyssel : Champ Vallon.
- Kaës, R. (1989a). Le pacte dénégatif dans les ensembles transsubjectifs. In A. Missenard (dir.), *Le Négatif, figures et modalités* (p. 101-136). Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1989b). Alliances inconscientes et pactes dénégatifs dans les institutions. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 13, 27-38.
- Kaës, R. (1992). Pacte dénégatif et alliances inconscientes. *Gruppo*, 8, 117-132.
- Kaës, R. (1993a). *Le Groupe et le sujet du groupe*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1993b). Le sujet de l'héritage et Introduction au concept de transmission psychique dans la pensée de Freud. In R. Kaës, H. Faimberg, M. Enriquez et J.-J. Baranes, *Transmission de la vie psychique entre générations* (p. 1-58). Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1994). Thérapie familiale analytique ou psychothérapie psychanalytique de la famille (en situation de groupe) ? Questions. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 22, 9-13.
- Kreisler, L. et Cramer, B. (1981). Sur les bases cliniques de la psychiatrie du nourrisson. *La Psychiatrie de l'enfant*, XXIV, 1, 223-263.
- Lebovici, S. (1988). Interaction fantasmatique et transmission intergénérationnelle. In B. Cramer (dir.), *Psychiatrie du bébé. Nouvelles frontières* (p. 321-335). Paris : Eshel.
- Lebovici, S. et Stoléru, S. (1983). *Le Nourrisson, la mère et le psychanalyste*. Paris : Le Centurion.
- Meltzer, D. (1976). *Un modèle psychanalytique de l'enfant-dans-sa-famille-dans-la-communauté*. Paris : Éditions du Collège (2004).
- Meltzer, D. (1986). *Études pour une métapsychologie élargie*. Larmor-Plage : Éditions du Hublot (2006).
- Meltzer, D. (1992). *Le Claustrium*. Larmor-Plage : Éditions du Hublot (1999).
- Racamier, P.-C. (1980a). *Les Schizophrènes*. Paris : Payot.
- Racamier, P.-C. (1980b). De l'objet-non-objet. *Nouvelle Revue de psychanalyse*, 21, 235-241.
- Racamier, P.-C. (1986). Entre agonie psychique, déni psychotique et perversion narcissique. *Revue française de psychanalyse*, L, 5, 1293-1309.
- Racamier, P.-C. (1987). De la perversion narcissique. *Gruppo*, 3, 11-23.
- Racamier, P.-C. (1992). *Le Génie des origines*. Paris : Payot.
- Racamier, P.-C. (1993). *Cortège conceptuel*. Paris : Apsygée.
- Racamier, P.-C. (1995). *L'Inceste et l'incestuel*. Paris : Éditions du Collège de Psychanalyse Groupale et Familiale.
- Stern, D.N. (1985). *Le Monde interpersonnel du nourrisson*. Paris : PUF (1989).
- Trevarthen, C. (1979). Communication and Cooperation in Early Infancy : a Description of Primary Intersubjectivity. In M. Bullowa (ed.), *Before Speech : the Beginning of Interpersonal Communication* (p. 321-347). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1989). Les relations entre autisme et développement socioculturel normal. Arguments en faveur d'un trouble primaire de la régulation du développement cognitif par les émotions. In G. Leclerc (dir.), *Autisme et troubles du développement global de l'enfant* (p. 56-80). Paris : Expansion Scientifique Française.
- Trevarthen, C. et Aitken, K.J. (1996). La fonction des émotions dans la compréhension des autres. *Cahiers du Cerfee*, 13, 9-56.

Tronick, E.Z. et Weinberg, M.K. [1997] (1998). À propos des conséquences psychiques de la dépression maternelle sur la régulation émotionnelle mutuelle des interactions mère-bébé. In P. Mazet. et S. Lebovici (dir.), *Psychiatrie périnatale* (p. 299-333). Paris : PUF.

Tustin, F. [1981] (1986). *Les États autistiques chez l'enfant*. Paris : Le Seuil.

Albert Ciccone

Centre de Recherches en Psychopathologie et Psychologie Clinique
Université Lumière Lyon 2

Pour citer ce texte :

Ciccone, A. (2014). Transmission psychique et parentalité. *Cliopsy*, 11, 17-38.

Histoire d'une transmission

Jose Luis Atienza

Ce texte est issu de l'exposé prononcé le 6 avril 2013 par l'auteur au cours de la table ronde intitulée « Transmission des pratiques éducatives » lors du 4e Colloque *Cliopsy*.

Accepter de participer à une table ronde de ce colloque a été pour moi un plaisir et en même temps un devoir. Une manière de répondre à une question que personne ne m'a posée : « *Qu'est-ce que j'ai fait de ce que vous m'avez donné ?* » Je sais que cette question de la restitution est très présente dans les situations de recherche clinique : que faire de ce que les sujets impliqués dans la recherche clinique nous ont donné, de ce qu'on a appris d'eux, de leur manière d'être et de faire au niveau professionnel ? Je pense qu'elle se pose aussi dans les situations de transmission, de façon différente, bien sûr, et dans une direction contraire à celle de la recherche, c'est-à-dire, que c'est à celui qui a reçu la transmission que la question du « rendre compte » est posée.

Je viens devant vous raconter l'histoire d'une transmission dont je considère qu'elle a été en partie un échec et me poser les questions qui en découlent pour moi. D'une certaine manière, je viens, dans l'après coup et avec un peu de retard, en supervision ; une supervision qui m'a fait défaut à l'époque des événements que je vais raconter. Si j'avais eu l'idée de la demander, les choses se seraient peut-être passées autrement.

Être passeur

J'ai été toute ma vie un passeur. À chaque nouvelle découverte que j'ai faite, je me suis senti immédiatement comme investi d'une mission, celle de transmettre ce que j'avais vu et compris de nouveau (de nouveau pour moi et pour mon entourage, bien sûr, je ne parle pas en termes absolus). Ma dernière découverte et, en conséquence, la dernière mission de ma vie professionnelle, concerne l'utilité, voire la nécessité de l'analyse des pratiques éducatives à orientation psychanalytique dans la formation des formateurs d'enseignants. Je vais évoquer la manière dont cela s'est présenté à moi et la manière dont je me suis efforcé de réaliser cette mission.

Auparavant cependant, je voudrais préciser quelle sorte de passeur je suis ou je crois être. Un passeur qui fait honneur au mot, c'est-à-dire quelqu'un qui ne fait que passer, sans s'attarder après que la transmission ait été réalisée et qui ne veut pas qu'on s'attarde à ses côtés. Je me contente de montrer aux autres des chemins qui me semblent importants et utiles, des chemins qu'ils pourront parcourir après mon départ, s'ils en ont envie. Quand j'ai fini de montrer la route aux autres, je suis déjà en train de

commencer un chemin différent et nouveau pour moi. Mon style a toujours été de ne pas chercher à avoir de disciples, ce qui, j'en conviens, peut sembler bien paradoxal quand il s'agit de transmission. En tant que formateur, j'avais l'habitude de conclure l'année scolaire ou les stages de formation continue que j'acceptais de prendre en charge par les mots de Gide à Nathanaël : « Et maintenant [jetez] ce livre », pour y ajouter ensuite : « et écrivez le vôtre ». Dans le même ordre de choses, j'ai toujours partagé l'injonction de Nietzsche : « Maintenant je vous ordonne de me perdre et de vous trouver ».

Un passeur donc, non seulement de ce qui me tenait à cœur mais aussi de ce que je considérais nécessaire et utile pour les professionnels que j'étais censé former. J'ai, par exemple, renoncé à mon poste d'enseignant de littérature française et de critique littéraire parce que, à un moment donné, j'ai pris conscience que mes étudiants, qui allaient devenir professeurs de langue française, avaient besoin d'une formation en didactique des langues, matière et discipline inexistantes à l'époque.

Cette disposition intérieure de ma part, cette porosité avait pourtant des limites, car ces « sacrifices », je les ai toujours faits à ma manière, ne renonçant jamais à mes principes et à mes convictions, en faisant peu de cas de ce qui pouvait être considéré, dans les différents domaines abordés, comme des contenus canoniques. Je ne prétends pas défendre le bien-fondé d'une telle attitude, au contraire, je me rends bien compte des justes griefs dont je peux être l'objet. Je voulais simplement l'indiquer parce que cela permettra peut-être de mieux comprendre ce que je dirai par la suite. En réalité, cette manière d'agir correspond à mes fantasmes, ces fantasmes qui n'ont pas nécessairement à être combattus ni vaincus mais dont chacun doit tenir compte dans son agir quotidien.

Des découvertes

La transmission dont je vais parler a eu lieu dans ma ville d'Oviedo, en Espagne, dans un Centre de Formation de Professeurs et de Ressources (CPR) durant trois ans et demi, entre février 2005 et juin 2008. Mais son histoire est beaucoup plus longue, car elle a mis 15 ans à émerger. Je suppose que cette histoire n'est pas très différente de celle de la plupart de ceux qui se sont engagés dans la voie de la prise en charge de la souffrance psychique des autres et, plus précisément, dans l'animation de groupes d'analyse de pratiques professionnelles à orientation psychanalytique. Je parle d'une histoire dont l'essence pourrait être résumée comme le passage d'une posture centrée sur sa propre souffrance à celle consistant à s'occuper de celle des autres.

À l'origine, après 20 ans de vie professionnelle et à un moment où celle-ci autant que ma vie personnelle m'étaient devenues insupportables, j'ai ressenti le besoin impérieux de faire une analyse personnelle. Cette

psychanalyse, qui a duré 12 ans, a changé ma vie et m'a permis de finir de naître à la subjectivité. La souffrance insupportable a laissé la place à la souffrance banale, j'ai pu reconstruire mes liens personnels et sociaux et me remettre au travail. Ou plutôt j'ai commencé à travailler d'une manière différente, à considérer le travail à la lumière de ce que l'analyse m'avait appris. C'est alors que j'ai commencé à ressentir le besoin de transmettre cette nouvelle vision d'être au monde et de conduire l'action éducative dans laquelle le transfert des connaissances académiques est toujours modulé par d'autres types de transferts qui se manifestent sur la scène éducative. Comme ma souffrance avait été allégée, je voulais donner aux autres des instruments pour alléger la leur.

J'ai commencé par traduire mon nouveau regard sur les contenus de ma discipline, creusant dans la didactique des langues une place pour l'action de l'inconscient (*L'appropriation des langues comme lieu d'émergence de l'inconscient* est le titre de l'un des textes que j'ai écrit à l'époque). Bientôt cependant, cela ne m'a pas semblé suffisant et j'ai créé dans mon université un séminaire dans lequel des enseignants de tous niveaux et des psychanalystes pourraient réfléchir ensemble à une coopération afin de mettre sur pied une structure d'intervention éducative qui aiderait les enseignants de la région à sortir de leur malaise grandissant. La réponse à cet appel a été rapide et, de la part des psychanalystes, importante. Mais après deux années de réunions – qui duraient en moyenne 3 heures une fois par mois – cette structure n'a pas donné de résultat, principalement du fait de la résistance des psychanalystes (la plupart d'obédience lacanienne) à construire un dispositif de compromis.

Entre-temps, après que mes lectures m'aient fait passer par *Vers une clinique du pédagogique* (Imbert, 1992), *Les cancre n'existent pas* (Cordié, 1993), *L'inconscient dans la classe* (Imbert, 1996) et *Malaise chez l'enseignant* (Cordié, 1998), le hasard m'a conduit à rencontrer *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (Blanchard-Laville, 2001). Découverte fondatrice qui s'est transformée en mission : j'ai pris la décision de dédier les dernières années de ma vie professionnelle à la tâche de frayer une voie à l'analyse des pratiques professionnelles à orientation psychanalytique, aussi bien à l'université, pour la formation initiale des enseignants, qu'au-dehors de cette institution, dans la formation continue.

Un projet

Pour cela, il fallait d'abord que je puisse voir de près la manière dont Claudine Blanchard-Laville et son entourage travaillaient. J'ai donc demandé à mon université de me laisser partir pendant trois mois à Paris. Bernard Pechberty, Philippe Chaussecourte et Françoise Hatchuel m'ont permis de participer, en tant qu'observateur, à leur cours et séminaires et Claudine Blanchard-Laville m'a laissé entrer dans l'un de ses groupes privés d'analyse de pratiques éducatives. Pendant ce trimestre, et dans les mois qui

suivirent, j'ai aussi pu connaître de l'intérieur deux autres modalités d'analyse de pratiques éducatives très différentes, celles préconisées par Jacques Lévine et par Patrick Robo.

Fort de cette expérience, j'ai négocié avec le Conseiller pour l'Éducation de ma région la mise en place d'un projet de formation qui, ouvert à tous les enseignants, s'est centralisé dans le CPR d'Oviedo. Bien que très éloignés de la psychanalyse, les responsables étaient cependant intéressés par la dimension subjective et les implications émotionnelles des processus de transmission des connaissances en éducation. Pour réaliser cet (improbable) projet, j'ai trouvé aussi la complicité d'une partie du groupe participant au séminaire que j'ai évoqué précédemment. Il a été possible de projeter et de convoquer plusieurs stages régionaux de formation de professeurs, dont le premier de la série, *Les interactions dans la salle de classe : une perspective psychanalytique*, a eu lieu dès mon retour de France, entre février et avril 2005. Commença ainsi un riche et complexe projet formatif dont l'objectif était de permettre aux participants, d'un côté, de s'initier à certains concepts psychanalytiques et à leur possible pertinence dans le domaine de l'éducation et, de l'autre, de connaître et d'« expérencier » directement les présupposés théoriques et les réalisations concrètes des dispositifs d'analyse de pratiques avec lesquels j'avais eu un contact direct. Furent donc invités Claudine Blanchard-Laville, Solange Petiot¹ et Patrick Robo afin qu'ils puissent décrire, fonder théoriquement et faire vivre en action, l'essence et le fonctionnement de leurs dispositifs respectifs. Ensuite, en s'inspirant des caractéristiques qui leur semblaient les plus utiles pour leurs objectifs, une partie des professeurs qui participaient à ce stage élaborèrent avec moi un modèle de leur cru. Et, d'octobre 2005 à mai 2006, ils le soumirent à l'épreuve de l'évaluation expérientielle dans ce qu'ils appelèrent le *Groupe Expérimental d'Analyse de Pratiques Professionnelles* (GEAPP).

Le dispositif élaboré a été le résultat d'une synthèse des trois modèles « d'auteur » précédemment expérenciés, avec une préférence pour celui que Patrick Robo avait présenté, ce qui, à première vue, peut apparaître comme une incohérence. En effet, le choix du groupe ayant été de se situer dans un modèle d'orientation clinique psychanalytique, on voit mal pourquoi il a privilégié le GAPP de P. Robo pour lequel la dimension psychanalytique est loin d'être centrale. Or, ce manque apparent de cohérence s'explique par la volonté de renforcer les aspects contenantants du dispositif lui-même, pour alléger le poids psychique que les animateurs débutants auraient à supporter et pour donner aux participants un instrument « objectif » de contention qui les protégerait des éventuelles carences réelles ou fantasmées dues à la subjectivité des animateurs. C'est le dispositif présenté par P. Robo qui, pour le groupe, semblait le mieux garantir l'un et l'autre, dans la mesure où une grande partie de cette fonction contenantante, qui, dans les autres modèles, est prise en charge fondamentalement par l'animateur/trice, est ici attribuée à la structure même du dispositif qui pose

1. représentant l'AGSAS de Jacques Lévine.

des règles plus strictes pour les participants et laisse moins de liberté à l'animateur/trice. Ce poids contraignant et rassurant du GEAPP était pourtant compatible avec un important degré de flexibilité et par le caractère expérimental du dispositif. Il était également important pour moi que le groupe se sente « auteur » du dispositif, ce qui pouvait être assuré par l'introduction d'une phase *méta* d'analyse de celui-ci – en vue de le faire éventuellement évoluer – empruntée au modèle de Robo.

Une réalisation

Une fois le dispositif établi, il fallait le faire fonctionner et que quelqu'un accepte de le prendre en charge. Évidemment, je ne pouvais pas refuser cette responsabilité, mais j'ai proposé qu'un autre participant – que j'appellerai Frédéric, enseignant et aussi psychanalyste – anime le groupe avec moi. J'imaginais bien les difficultés de la tâche à venir mais mon désir de transmission était trop fort pour qu'elles me découragent ou entament ma détermination. Il est vrai que je n'avais encore aucune idée de la bombe à retardement que j'avais entre les mains. Je n'avais pas peur non plus d'animer le groupe seul et si j'ai demandé à Frédéric de partager l'animation du groupe avec moi, c'était d'abord pour assurer la cohésion de celui-ci. J'avais constaté, lors de la phase préparatoire, que Frédéric était devenu le porte-parole, implicitement désigné, de toute la partie la plus « sauvage » du groupe, celle qui, depuis le début, prenait le dispositif comme un espace exclusivement de plainte et se confortait dans les positions de répétition, celle qui était la moins inclinée à la contenance, au respect des règles du dispositif, des tours de parole, etc. Ce choix d'un deuxième animateur permettait également d'offrir au groupe un atout lui donnant une plus grande confiance dans ce que nous allions entreprendre, la double condition d'enseignant et de psychanalyste de Frédéric lui permettant d'être considéré comme occupant la place d'un « expert ». Enfin, c'était une manière de me chercher un successeur car, depuis le début, je savais que je ne serais que de passage. Un successeur mais pas « mon disciple », quelqu'un ayant les capacités psychiques et techniques - savoirs et savoir-faire – nécessaires pour soutenir le groupe avec son propre style.

Le groupe

Sa composition

J'ai parlé d'une bombe à retardement : elle a finalement explosé. Pour comprendre ce qui est arrivé, il faut que je parle de la composition du groupe dont je n'ai pris conscience que progressivement. Au début, la soixantaine des stagiaires inscrits étaient sans doute venus pour savoir de quoi il retournait dans ce stage qui avait un titre tellement neuf et inattendu pour eux ; peut-être aussi attirés par la modeste renommée régionale de

celui qui le coordonnait et par l'origine internationale des invités. Quand il a été question de se constituer en groupe d'analyse de pratiques éducatives, une quinzaine de personnes seulement ont suivi. Je n'ai alors pas trop tardé à voir s'organiser un système quadripolaire de forces : un premier groupe (que j'ai appelé, sans aucune volonté métaphorique, la « famille ») constitué de Frédéric (le « père »), Laure, sa compagne, et Rachel, mère du compagnon de la fille de Frédéric, dont le climat incestueux entraînait un véritable et redoutable clivage dans le grand groupe ; un deuxième groupe composé de « fidèles à ma personne » (pour des raisons de prestige ou d'amitié) dont certains avaient du mal à étouffer dans leurs manifestations les effets de ces liens affectifs et admiratifs ; un troisième groupe composé de ceux qui avaient la capacité de chercher à garder une position d'indépendance ; enfin les deux responsables de l'institution, toujours présents (sans doute pour qu'ils puissent avoir des informations leur permettant de juger par eux-mêmes de l'intérêt du modèle de formation qu'ils avaient accepté d'accueillir dans leur institution), mais qui n'ont jamais accepté de jouer le jeu en tant que membres actifs du groupe, prenant du coup la place d'une sorte de jury ou d'observateurs externes.

Son fonctionnement

Conscient de cette particularité du groupe, je me suis toujours efforcé d'en tenir compte sans le montrer, c'est-à-dire comme s'il n'en était pas question, comme si cette fragmentation n'existait pas. J'ai toujours cherché à conforter le groupe et chacun de ses membres, à encourager l'expression des émotions à l'œuvre mais aussi à les contenir, à protéger les prises de parole des plus timides ou silencieux de l'envahissement des plus loquaces et moins respectueux, et à assurer les meilleures conditions possibles pour que ces prises de parole puissent se dérouler dans le respect des règles de notre dispositif. Et je n'ai jamais fait cela au prix de la facilité, je n'ai pas cherché à m'épargner ni à éviter la souffrance des membres du groupe si, quand elle apparaissait, elle me semblait utile pour la libération des nœuds psychiques qui en étaient la cause. J'ai en particulier été attentif – avec un médiocre succès, je l'avoue – à ne pas laisser le groupe s'enfermer dans la répétition des plaintes ou la surprotection des personnes qui avaient le courage de parler de leur souffrance, autant de dérives que j'ai dénoncées à plusieurs reprises dans les moments *méta* du dispositif, après chaque séance et surtout au cours des séances d'évaluation à la fin de chaque année scolaire.

Pour la deuxième année, j'ai réussi à convaincre les deux responsables de l'institution de s'absenter. La structuration du groupe a alors progressivement glissé vers une polarisation autour des deux animateurs, chacun ayant son propre style pour expérimenter le dispositif retenu. Frédéric était porté vers la contestation de toute autorité venant du dehors (il discutait le bien-fondé des modèles présentés avant même de voir leurs résultats), peu respectueux des règles que nous nous étions données et

moins encore enclin à les faire respecter par les membres du groupe, paternaliste et protecteur, il encourageait les prises de paroles allant dans le sens des plaintes répétitives ou qui soutenaient celles-ci, évitant de mettre chacun devant ses responsabilités et les effets sur son psychisme de sa propre histoire, il soutenait ceux qui refusaient de s'interroger sur leur part d'ombre et laissait filer les identifications affectives conduisant à la culpabilisation des tiers absents pour expliquer et justifier les souffrances exprimées par les rapporteurs des cas analysés. À l'inverse, j'étais très vigilant quant au respect du cadre et j'ai refusé, après les premières séances, de faire du dispositif un lieu de plainte stérile, cherchant à aider chacun à lever les résistances qui l'empêchaient de se questionner sur les causes profondes de sa souffrance.

Réflexions

Voici ce que j'écrivais dans une des évaluations de fin d'année scolaire, exemple qui rend compte en même temps de mon style d'intervention avec mon souci omniprésent d'aider à co-construire à la fois le dispositif et le sens de son action :

1. Si je devais faire une critique concernant le fonctionnement du groupe, j'insisterais surtout sur sa tendance à surprotéger celui qui présente un cas, à le conforter dans sa position et à renvoyer la responsabilité de son malaise à des tiers absents. Ainsi, la souffrance de Françoise – institutrice de maternelle se sentant toujours dépassée par ses très jeunes élèves – serait due à l'autoritarisme, à l'absence de critique, à la toute-puissance, au manque de nuances, etc. de sa collègue en charge du groupe d'enfants dont elle partage la responsabilité formative. De même, le malheur de Félicité – qui s'est sentie agressée par l'accueil reçu dans un établissement du secondaire où elle est allée faire une conférence – serait la conséquence du fait que les autorités de l'établissement et le professeur responsable de l'activité dans laquelle se déroulait sa prestation auraient manqué de politesse, de délicatesse et d'éducation à son égard. De mon point de vue, cette manière de procéder de la part du groupe n'est d'aucune utilité pour la personne concernée et, plus grave, est tout à fait injuste à l'égard de personnes dont nous ignorons tout, le groupe ne « connaissant » d'elles que ce que chacun projette sur le récit rapporté, fruit des propres projections de la personne le rapportant.

2. Il me semble que, pour la personne qui présente un récit, la fonction du groupe doit être semblable à celle des compagnons d'Ulysse. Le héros mythique demande à ses compagnons d'aventure de bien l'attacher au mât du bateau dans lequel ils voyagent et il les force à jurer qu'ils ne le détacheront pas, même dans le cas où il le leur demanderait en hurlant. Il veut

ainsi éviter de céder à la tentation de se laisser séduire par les chants des sirènes, ce qui l'empêcherait de suivre sa route et le conduirait au naufrage. Les membres du groupe d'analyse ont à accomplir la même fonction : ne pas laisser celui qui présente un cas aller dans la direction indiquée par le chant des sirènes (la facilité, l'auto-complaisance, la culpabilisation de tiers, la résistance à enquêter sur les causes de sa souffrance, etc.) et l'obliger, par contre, à continuer cette tâche ardue de recherche en profondeur qu'il a choisi de réaliser quand il a décidé d'entrer dans le groupe et de présenter son récit. Marie, membre du groupe, précise à la suite de la présentation de mon évaluation : *« les compagnons d'Ulysse se sont bouchés les oreilles pour ne pas entendre les cris de leur chef et, grâce à cela, ils n'ont pas pu entendre ses suppliques pour qu'on le libère de ses attaches. Nous, par contre, nous entendons et, pourtant, nous devons résister »*.

3. Le groupe en tant que tel et chacun de ses membres en particulier devraient s'efforcer d'appliquer à l'analyse des situations et des personnes la notion anthropologique de « regard distancié » proposée par Lévi-Strauss. Plus précisément, prendre en compte l'idée selon laquelle comprendre *qui est l'autre* demande d'« oublier » qui on est ; bref, l'idée qu'il faut toujours fonctionner en ayant soin de procéder selon une perspective de décentration maximale. Autrement dit, en évitant au maximum l'impétueux penchant qui est le nôtre « à faire de l'autre un », selon l'heureuse formule de Serge Leclair.

Changement

Les deux premières années de fonctionnement du groupe, Frédéric et moi avons assuré en alternance l'animation des séances et un équilibre instable s'est installé dans le groupe, chacun de ses membres trouvant à tour de rôle une satisfaction à ses attentes et à ses demandes. À la fin de la deuxième année, j'ai annoncé que pour des raisons personnelles (j'avais entre-temps pris ma retraite et j'avais l'intention de partir vivre à 2500 kilomètres d'Oviedo), je souhaitais quitter le groupe qui pourrait continuer à travailler avec Frédéric si celui-ci acceptait de le prendre en charge seul. Je pensais bien que cela allait pouvoir se faire sans problème. Pour encourager Frédéric, j'avais même réussi à négocier avec l'institution un statut spécial pour l'animateur – ce qui n'avait pas été le cas pendant les deux premières années – statut lui donnant une place à part et lui octroyant un plus grand « pouvoir », ce qui impliquait, entre autres, une gratification économique – symbolique mais bien réelle – qui ajouterait à son prestige. En même temps, cela l'obligeait à prendre sa tâche comme un travail dont il serait le responsable et non comme une collaboration bénévole. À ma grande surprise ainsi qu'à celle de l'ensemble du groupe, après plusieurs semaines

de tergiversations qui laissaient penser le contraire et sans consentir à fournir des explications, Frédéric refusa l'offre et annonça qu'il quittait le groupe. Ce refus m'amena à poursuivre mon animation du groupe une année supplémentaire car je pensais que le processus de transmission n'était pas encore accompli.

Comment expliquer ce refus ? J'avais pensé que pour un analyste – enseignant lui-même – le fait d'avoir la possibilité de prendre en charge un groupe d'analyse de pratiques professionnelles d'orientation psychanalytique devait être quelque chose d'attrayant, de passionnant même ; d'autant que, sans ma présence en quelque sorte tutélaire, il serait entièrement libre d'adapter le dispositif à son style personnel. Je n'ai donc pas compris à l'époque la décision de Frédéric et je ne la comprends qu'aujourd'hui, au moment de rédiger ce témoignage. Si je laisse de côté ce que je pense être sa personnalité, il me semble maintenant que Frédéric a compris bien avant moi que j'étais en train de l'utiliser : je cherchais à l'engager pour me désengager et je voulais qu'il accepte d'animer le groupe pour que je puisse le quitter en toute bonne conscience. Il a donc dit non. Et par ce geste, il récupérait sans doute en même temps une part d'autonomie qui avait été marquée par le côté utilitaire de ma demande de collaboration de sa part, demande justifiée par ma volonté d'« assurer la cohésion du groupe », d'« offrir un atout » à celui-ci et de « me chercher un successeur ».

Conséquences

Ce départ a eu des conséquences dans le groupe, notamment pour les membres de la « famille » et pour leurs proches qui, le « père » parti, ont dû faire un deuil difficile. C'est particulièrement le cas de Rachel, la mère du compagnon de la fille de Frédéric. Elle a mis du temps à en parler et a pu finalement le faire six mois après le départ du « père », en avril 2008, quand elle a présenté « un cas » dont le contenu était ce deuil et les difficultés qu'elle avait éprouvées pour continuer à travailler dans le groupe. Voici le contenu de son intervention d'après les notes que j'ai prises après la séance :

« Le besoin de parler a surgi, ou s'est réactualisé en moi, à l'occasion d'un souvenir qui a émergé hier, au milieu d'une conversation au cours de laquelle il a été question d'un de mes professeurs de l'époque de mon adolescence qui m'humiliait. Un professeur grand, qui ressemblait beaucoup à Atienza et qui semblait jouir en humiliant les filles, en m'humiliant. Il disait : "Les filles, dehors! Entrez, les garçons!". Il nous faisait venir au tableau et si on se trompait il nous insultait : "Vous êtes des idiots" et des choses de ce genre. Je l'aurais tué, tel était mon sentiment d'impuissance ! Et bien, c'est ce qui m'arrivait (cela m'arrive encore, mais moins) avec Atienza : j'étais paralysée, j'avais l'impression d'être idiote, gauche, je n'osais pas parler, je me sentais humiliée. Je sais que peut-être ça vient de moi et

qu'il n'y a pas de motivations objectives. Mais c'est ce que je ressentais et que je ressens toujours, mais avec moins de force. Il y a eu une époque où je me demandais si je devais le battre ou si je devais quitter le groupe. Par contre, avec Frédéric, je me sentais protégée, à l'aise, libre. Or cette année j'ai découvert la protection du groupe sans laquelle je n'aurais pas pu tenir ».

Deux mois plus tard, lors de l'évaluation annuelle, elle reviendra par écrit sur ce deuil et ces difficultés, en ces termes :

« Quand cette date arrive et que je dois faire l'évaluation annuelle, les paroles me manquent, non pas que je n'ai rien à dire, c'est tout le contraire, mais par où dois-je commencer ? Comment tout dire et comment le dire ? Je ne sais pas comment expliquer ce que l'année a signifié pour moi.

Chacune des trois années vécues dans le groupe a été très positive, aussi bien du point de vue personnel que professionnel. À chaque fois, j'ai appris de plus en plus de choses, mais en réalité, je ne finis pas d'arriver à..., je sens qu'il me manque..., tant de choses me manquent ! À chaque séance, j'apprends un peu plus de "ce livre virtuel qu'est l'inconscient"... (j'ai lu cela il y a peu sur Internet et la formule m'a plu) et j'en ai peur et j'en jouis en même temps, mais surtout j'en suis surprise, cela me surprend toujours !

Cette année a été différente. Je ne peux nier que j'ai eu peur, peur que le groupe ne se ressente du départ de Frédéric, plus encore, je crois que j'avais vraiment peur des conséquences négatives pour moi. Oserais-je parler ayant Atienza comme seul coordinateur ? Et pourquoi ce doute à admettre son rôle d'animateur en solitaire ? Je me sentais sous pression, contrainte, inhibée..., et ce qui est encore pire, agressive ! Je reconnais pourtant que mes craintes disparurent au cours des séances surtout à partir du moment où j'ai présenté ces sentiments comme faisant partie d'un "cas". Quelque chose était en train de changer en moi, je commençais à savoir quelque chose de moi-même qui me donnait des clés pour expliquer le pourquoi de mes "souffrances"...

Après, le fait d'avoir exposé m'a fait "voir", de l'intérieur, beaucoup d'autres choses, m'a conduite à réfléchir au sujet de toute une série de craintes, de haines, de peurs dont j'ignorais qu'elles étaient là, "douloureuses et endolories", et qui étaient la cause de cette manière d'agir très agressive qui était souvent la mienne, et qui me surprenait moi-même... Les deux cas que j'ai exposés en ont bien rendu compte. Je veux ici remercier le groupe et le coordinateur pour l'aide apportée dans cet

"accompagnement et ce soutien", quand j'avais le sentiment que je m'écroulais dans ma nudité. Ils en savaient plus de moi.

[...] Je veux qu'il soit clair que je pense que le coordinateur du groupe l'a animé de manière sage et prudente. Ses interventions, toujours justes et dépassionnées, ont servi à rééquilibrer et à tranquilliser les esprits du groupe – parfois un peu échauffés ou retournés – et l'a remis, et normalisé, à sa place, si l'on peut parler d'un lieu qui soit normalisateur, mais il l'a fait ! »

À la fin de la séance où nous avons mis en commun les évaluations de chaque membre du groupe pour faire le bilan de l'année, j'ai annoncé que je quitterai la région après l'été et que je ne pourrai donc plus assurer l'animation du groupe. J'ai ajouté que si personne ne voulait prendre cette responsabilité – il me semblait que cette fois la transmission avait été effective – j'étais disposé à le faire à condition que les frais de mes déplacements chaque mois depuis mon nouveau domicile soient pris en charge par les membres du groupe ou par l'institution. J'avais à peine fini de parler que j'ai entendu Rachel dire, d'une voix aigre, ces mots : « *j'ai envie de te flanquer une bonne baffe* ». J'ai entendu cela sans sourciller, sans me décontenancer, sans quitter ma place, sans perdre la face, mais aussi sans rien comprendre. Ce n'est que beaucoup plus tard, ayant eu l'occasion de revenir sur ces faits, que j'ai commencé à comprendre.

Rachel avait fait le deuil de Frédéric – elle est peut-être encore en train de le faire –, elle avait fait l'effort d'en parler dans le groupe et devant l'animateur (une des sources de ses souffrances), elle venait enfin de faire un bilan dans lequel, avec une grande générosité, non seulement elle identifiait l'origine possible de ces souffrances mais elle rendait aussi hommage à la personne de l'animateur lui-même, et c'est à ce moment précis que ce dernier avait l'idée saugrenue d'annoncer son départ ! On peut penser que c'est ce départ qu'elle reçoit, après tant d'efforts, comme une baffe. Et elle réagit !

Laure aussi, la compagne de Frédéric, a sans doute été obligée de faire son deuil, bien que nous n'ayons jamais rien su à ce sujet : pendant quatre ans elle n'a jamais pris la parole dans le groupe pour présenter un cas personnel. Par contre, elle la prenait très souvent, parfois plusieurs fois au cours de la même séance, sans respecter les règles du dispositif (ni les différentes phases, ni les tours de parole). Comme elle était en analyse depuis des années, elle devait avoir la sensation que, d'un côté, elle n'était pas concernée par l'objectif « thérapeutique » de l'activité du groupe et, de l'autre, qu'elle pouvait prendre librement la place de l'animateur à sa convenance, sans que mes fréquents rappels à l'ordre n'aient servi à lui faire garder la sienne. Au contraire, lors de la dernière séance de juin 2008, comme j'insistais encore une fois sur la nécessité pour chacun de se tenir aux règles du dispositif et de présenter, une fois au moins, un cas dans le groupe – ne serait-ce que pour remercier chacun de la confiance manifestée en parlant ouvertement –, elle a fait un vrai passage à l'acte : sans essayer

de répondre à ce que je venais de dire elle est partie en claquant la porte. C'est la dernière fois que je l'ai vue.

Fin de parcours

Même en perdant une partie de ses membres, le groupe a continué à se réunir pendant quatre ans jusqu'en juin 2012. Aucun des membres n'ayant voulu prendre la responsabilité de l'animer, peut-être par sage prudence, il a réorienté ses objectifs et ses démarches : d'un côté – et le plus souvent – le groupe s'est réuni pour des séances de mise en commun de lectures de textes concernant la psychanalyse, en grande partie distribués pendant l'époque fondatrice sans que l'on ait eu le temps de les analyser en profondeur ; de l'autre, deux ou trois fois chaque année, il s'est engagé dans des séances d'analyse de pratiques professionnelles du type AGSAS. Ainsi le groupe a renoncé au modèle que j'avais proposé et animé – qui, apparemment, avait fait consensus – et a choisi un dispositif centré sur le tiers absent, plus protecteur pour les sujets en présence et dont la fonction contenante se fonde essentiellement sur la personnalité de l'animateur.

Je pourrais être tenté d'interpréter ce choix comme le résultat des avatars de l'histoire et du fonctionnement du groupe. En effet, Solange Petiot (AGSAS) avait été sollicitée dès la deuxième année d'existence du groupe par Corinne, l'une des membres, pour faire un travail de soutien dans son établissement scolaire. Ce travail s'étant prolongé, la possibilité a été offerte au groupe, à mon départ, de profiter de ses venues dans la région pour faire des séances d'analyse avec elle, ce qui permettait aussi de partager les frais. Pourtant, je ne retiendrai pas cette interprétation puisqu'il me semble que le groupe n'aurait pas accepté cette solution si elle ne l'avait pas arrangé. Elle arrangeait aussi vraisemblablement la responsable de formation du CPR (qui encadrait toujours le groupe) dans la mesure où cette solution lui permettait de montrer que l'institution dont elle était responsable était à l'origine de l'introduction d'un nouveau modèle formatif – l'analyse des pratiques professionnelles d'orientation psychanalytique – sans pour autant trop choquer ou bousculer les réticences bien connues chez nous à l'égard de la psychanalyse.

Aujourd'hui le groupe ne se réunit plus. Avant de se dissoudre, il a été en mesure de faire une dernière action de transmission : la publication d'une monographie sur l'analyse de pratiques professionnelles dans une des revues pédagogiques les plus prestigieuses d'Espagne, *Cuadernos de Pedagogía* – dont le public est constitué d'enseignants du primaire et du secondaire – et à l'occasion de laquelle ont été invités à écrire, Claudine Blanchard Laville, Mireille Cifali, Solange Petiot et moi-même. Le groupe a lui aussi écrit deux articles pour rendre compte de ses expériences.

Quelques interrogations pour conclure

Je vais conclure en me posant, en dialogue avec les auteurs du livre collectif *Les métiers de la relation malmenés* (Cifali et Périlleux, 2012), quelques questions que j'aimerais poser comme si j'étais en supervision.

La supervision

Étais-je suffisamment formé pour prendre en charge un groupe d'analyse de pratiques éducatives à orientation psychanalytique ? Dans la mesure où je m'étais autorisé de moi-même, avec une effronterie bien lacanienne, est-ce que je n'aurais pas dû me faire aussi autoriser de quelques autres et chercher une supervision ?

Thomas Périlleux se demande si l'on doit « aller jusqu'à dire qu'un clinicien s'appuie sur des certitudes sans garantie » (2012, p. 74). Je veux bien répondre par l'affirmative mais quelles étaient mes certitudes pour pouvoir supporter le poids du manque de garanties, « l'absence d'un savoir assuré » ? C'est vrai que je crois avoir tenu bon, que j'ai eu cette « capacité de soutenir, de supporter l'action que l'on fait » (Masson cité par Blanchard-Laville, 2012, p. 92), qu'ayant décidé de m'engager totalement dans l'action j'ai accepté de « me laisser manipuler, affecter et modifier par l'expérience de l'Autre » (Favret-Saada cité par Périlleux, 2012, p. 78), que j'ai été capable de « supporter l'expérience de la dépossession » (*Ibid.*) de mon moi, de « supporter d'être seul en présence du groupe » et su être dans ce flou dont parle Giust-Desprairies (2012, p. 52) qui permet de prendre à la fois une distance et une souplesse. Mais est-ce que j'ai su aussi rester suffisamment ouvert pour « ne pas faire de la démarche un instrument autoritaire » ? Ai-je eu suffisamment « l'expérience et la responsabilité de [mon] action » (Blanchard-Laville, 2012, p. 92) ?

Le groupe

Ai-je eu raison de continuer à progresser dans mon projet de transmission avec un groupe qui, par sa composition, était voué à être nécessairement problématique, surtout quand, comme Claudine Blanchard-Laville le rappelle, à la suite d'Anzieu, Kaës et Enriquez, tout « acte formatif est infiltré de fantasmes puissants de vie et de mort » (*id.*, p. 91) ? N'aurais-je pas dû faire patienter mon désir de transmission jusqu'à ce que les conditions de constitution d'un groupe ayant moins d'implications émotionnelles entre ses membres soit possible ? Est-ce que je n'ai pas agi de manière un peu légère en ne prenant pas assez de distance et en ne reportant pas à plus tard la réalisation de mon désir ? N'ai-je pas ainsi été à l'opposé de l'éthique psychanalytique ?

La manière d'agir

Avais-je le droit d'imposer aux autres un modèle de création d'instances collectives qui ne correspondait qu'à ma propre manière d'agir, d'être au monde ? Je parle de cette volonté, ou plutôt de ce penchant, qui est le mien

– et qui, en conséquence, a régi l'expérience dont je viens de faire le récit – à faire fonctionner tous les projets dont je m'occupe, surtout ceux dont je suis l'initiateur, selon les principes égalitaires de la plus stricte et utopique démocratie ou d'un idyllique égalitarisme. N'est-ce pas là aussi une manière d'échapper au poids des responsabilités solitaires au risque d'une perte importante d'effectivité dans l'action entreprise ? Ou, si ceci n'est pas le cas – et il me semble que cela ne l'a pas été pour moi – n'y a-t-il pas dans cette attitude un manque d'honnêteté, une certaine tricherie puisque finalement on est, pour que la chose progresse, obligé de prendre pratiquement toutes les décisions, d'occuper toutes les places ? Ai-je été suffisamment attentif pour éviter que le cadre que j'essayais de mettre en place et de prendre en charge ne se fige dans les rets de mes stratégies défensives (*Id*, p. 94) ?

La création collective

Dans la suite du point précédent, n'ai-je pas eu tort d'avoir voulu – dans la création et le fonctionnement du groupe – tout faire partager par tous, tout faire comprendre par tous, au point d'en faire à tout moment une création collective, au prix de confondre les places et mettre ainsi en danger les effets escomptés de la mise en œuvre du projet ? Christophe Adam rappelle deux des risques de la co-construction : ignorer la dissymétrie et, sous ce prétexte de co-construction, occulter le « désir de laisser croire à l'autre qu'il prend part au travail alors qu'il n'en est rien » (2012, p. 17). Est-ce que je ne suis pas tombé dans ces pièges ? En fait, ma posture a été de ne viser aucune place pour mieux les occuper toutes si les besoins de la continuité du projet le demandaient. Ou d'une autre manière, j'ai cherché ma place dans chaque circonstance sachant que la place que je ne devais jamais quitter était celle de contenant des (non) places des autres.

L'ambition

Est-ce que je n'ai pas été trop ambitieux, en voulant donner au dispositif mis en place une double fonction, de soin psychique aux professionnels et de transmission de connaissances ? Parce qu'à le vouloir ainsi, j'ai sans doute couru le risque d'opposer leurs forces respectives. Comment, d'un côté, dans ces circonstances, refuser la place de sujet sachant, « faire le mort », respecter l'abstinence qui convient à l'animateur d'orientation psychanalytique et, en même temps, de l'autre, proposer des éléments d'analyse et de théorisation de ce qui est en train d'être vécu par le groupe pour faire la preuve de l'utilité et de l'intérêt de l'analyse de pratiques et du dispositif choisi, voire, comme je l'ai fait souvent dans la phase *méta* du dispositif et dans les évaluations annuelles, faire des rappels à l'ordre soutenus par des argumentations théoriques ?

Penser l'autre

Rachel n'avait-elle pas raison de s'en prendre à moi ? Est-ce que ma manière d'animer le groupe n'a pas été source de souffrances inutiles pour

les finalités libératrices qui devaient être les siennes, pour le moins par rapport à elle ? Avec Serge Leclaire, je ne cesse depuis des années de me poser certaines questions qui me semblent essentielles :

« Comment *penser l'autre* sans le réduire à une réplique d'un modèle, qui n'est, au fond, que notre propre image ? [...] Comment réaliser la profonde inadéquation d'un objet déterminé au mouvement du désir pour prendre en compte, enfin, l'altérité du désir, ou, plus simplement, le *désir de l'autre* ? Comment accepter de renoncer aux fondements mêmes du pouvoir sur l'autre, en reconnaissant que *nul n'est propriétaire d'un discours de vérité*, mais que chacun en est travaillé, pensé, agi dans les méandres de son histoire singulière ? Comment renoncer à *jouer de la signification* dans un sens unique, toujours hypocritement centripète : et moi, et moi ? Comment enfin faire *s'évanouir les jeux de miroir* où ne cessent de se confronter l'image narcissique et sa passion mortelle ?

Je pense, en un mot, qu'il y a d'autres façons de reconnaître l'autre que de le concevoir, comme on dit que le fit Dieu, à l'image de soi ; car *il est clair qu'en concevant l'autre ainsi, on ne peut qu'aspirer à le détruire* » (Leclaire, 1981, p. 258).

Mireille Cifali n'a-t-elle pas raison de souligner, en réfléchissant sur certains leitmotivs de l'analyse des pratiques, que très souvent « nous ne nous interrogeons pas sur les effets de la généralisation de [notre] croyance, ce qu'elle peut engendrer comme violence » (Cifali et Périlleux, 2012, p. 151) ?

Références bibliographiques

- Adam, C. (2012). Détisser le métier : la démarche clinique à l'épreuve des pratiques psychosociales en milieu pénitentiaire. In M. Cifali et T. Périlleux, *Les métiers de la relation malmenés* (p. 13-33). Paris : L'Harmattan.
- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2012). De la transmission à la professionnalisation. In M. Cifali et T. Périlleux, *Les métiers de la relation malmenés* (p. 85-100). Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. et Périlleux, T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés*. Paris : L'Harmattan.
- Cordié, A. (1993). *Les cancre n'existent pas*. Paris:Seuil.
- Cordié, A. (1998). *Malaise chez l'enseignant : l'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Giust-Desprairies, F. (2012). Illusions et désillusions de la rationalité instrumentale. In M. Cifali et T. Périlleux, *Les métiers de la relation malmenés* (p. 35-55). Paris : L'Harmattan.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. et le GPRI (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.

- Leclaire, S. (1981). *Rompre les charmes : recueil pour des enchantés de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Périlleux, T. (2012). L'institution d'une clinique du travail. In M. Cifali et T. Périlleux, *Les métiers de la relation malmenés* (p. 67-83). Paris : L'Harmattan.

Jose Luis Atienza

Professeur honoraire
Université Oviedo, Espagne

Pour citer ce texte :
Atienza, J. L. (2014). Histoire d'une transmission.
Cliopsy, 11, 39-54.

De Victor de l'Aveyron à Helen Keller : du bon usage de la parole dans l'éducation des enfants

Leandro de Lajonquière

Ce texte est issu de
l'exposé prononcé le 6 avril
2013 par l'auteur au cours
de la table ronde intitulée
« Transmission des
pratiques éducatives » lors
du 4e Colloque *Cliopsy*.

Préambule

Nombreux sont ceux qui espèrent trouver des garanties dans l'acte d'éduquer. Ils croient que s'ils procèdent de telle manière avec *tel* enfant, avec des enfants de *tel* âge, ou encore, avec des enfants présentant *telles* manière de penser, de se comporter, etc., le résultat de l'éducation ne pourra être que selon leurs souhaits. En somme, ils espèrent pouvoir concevoir des méthodes d'action plus ou moins infaillibles afin d'obtenir ce qu'ils considèrent comme des succès éducatifs avec les enfants, aussi bien à la maison qu'à l'école.

Un siècle après le manifeste de l'école de psychologie behavioriste, publié en 1913 aux États-Unis, il nous faut bien admettre que le rêve de John Watson suscite encore de l'enthousiasme. Mais qu'une telle attente de méthodes éducatives ne dépasse pas le domaine du songe ne signifie pas pour autant que l'éducation est un phénomène purement aléatoire. En effet, entre les pôles du « déterminisme mécanique » d'une part, et de l'« aléatoire dénué de sens » de l'autre, se décline toute une série de nuances qui fait que l'éducation d'un enfant est le résultat d'un concours de circonstances unique et toujours fragile. Par ailleurs, on peut également expliquer que certaines conditions sont nécessaires pour rendre possible un phénomène donné. Plusieurs auteurs ont particulièrement travaillé dans cette voie. C'est le cas, par exemple, pour ce qui est des conditions du processus de scolarisation en France, du travail remarquable de Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi – *Conditions de l'éducation* (2008). Dans le même esprit, notons le travail du psychanalyste belge, Jean-Pierre Lebrun – *La condition humaine n'est pas sans conditions* (2010) – bien qu'il porte surtout sur le débat autour des nouvelles expressions psychopathologiques. L'objectif de ces deux ouvrages est d'explicitier les paramètres indispensables pour qu'un événement puisse se produire – et dans l'éducation et dans l'enseignement dans un cas, dans le simple processus d'humanisation désirante dans l'autre. En ce sens, ces travaux signalent qu'en l'absence de certaines conditions, et sans un certain degré de résonances entre elles, il n'est pas surprenant de constater le mal-être des enfants et jeunes d'aujourd'hui à l'école. De la même manière, leurs chances de grandir, de se développer

comme un être humain assujéti à la loi du désir et de la castration, ne sont plus les mêmes que celles des générations antérieures.

Les conditions de l'éducation

Dans la continuité de ce raisonnement, je reprendrai ici la question des conditions de l'éducation en insistant sur un élément qui n'est pas expressément pris en compte par mes collègues et qui serait la place de la parole adressée à l'enfant. En quelque sorte, mon argumentation s'inscrit à la croisée des deux ouvrages mentionnés plus haut afin de déterminer dans quelle mesure le succès d'une éducation dépend précisément de la façon dont un adulte adresse la parole à un enfant, autrement dit, de la façon dont il parle avec lui quelles que soient les circonstances. Voilà des années que je soutiens cette thèse dans le domaine des études psychanalytiques dans l'éducation et la formation. Je ne rappellerai ici que brièvement les lignes directrices de ma pensée. Pour un développement plus approfondi et pour identifier les éléments conceptuels psychanalytiques indispensables à sa compréhension, le lecteur intéressé pourra consulter mon ouvrage *Figures de l'infantile* (2013).

Pour examiner la place de la parole dans l'éducation, je partirai d'exemples historiques impliquant un enfant et un adulte en position éducative, c'est-à-dire un adulte pris dans la volonté expresse d'éduquer, de donner à un enfant une place en ce monde, de lui transmettre des savoirs jugés indispensables à l'existence humaine. Il s'agit de deux expériences éducatives datant du XIX^e siècle, non seulement éloignées entre elles dans l'espace et le temps – avec presque quatre-vingt-dix ans d'intervalle –, mais dont les répercussions dans le champ des débats académiques sont très contrastées. La première expérience est celle de l'éducation de Victor, un enfant trouvé qui vivait en isolement complet dans les forêts de l'Aveyron. C'est un jeune médecin, Jean Itard, qui s'est chargé de son éducation entre 1801 et 1806 à Paris. Le second exemple est celui d'Helen Keller, une fillette sourde et aveugle, qui sera éduquée par une jeune femme, Anne Sullivan, à Tuscumbia dans l'État de l'Alabama aux États-Unis à partir de 1887.

L'éducation de Victor a acquis une place dans les annales de la science, tout particulièrement dans le champ de la psychiatrie de l'enfant et celui de la pédagogie spécialisée. Toutes deux étaient alors des disciplines naissantes et l'acharnement du docteur Itard est devenu un élément princeps de leurs histoires constitutives. Des membres de la *Société des observateurs de l'homme*, fondée juste avant l'arrivée du « sauvage », jusqu'aux parisiens curieux qui se bouscullaient pour le voir arriver, en passant par les médecins-pédagogues, Édouard Seguin et Maria Montessori, qui ont fait d'Itard leur précurseur, tous s'intéressaient de près à l'éducation « d'un homme sauvage » ou du « jeune sauvage de l'Aveyron », selon les formulations du médecin. À ces derniers se sont ajoutés, au fil du temps, une série de pédagogues, linguistes, psychologues, psychiatres et même de

psychanalystes, comme Maud et Octave Mannoni. Bref, les divers aspects de cette saga scientifique ont retenu l'attention d'un grand nombre de chercheurs.

En revanche, l'éducation d'Helen Keller, bien qu'elle ait suscité une certaine curiosité ici et là, n'a jamais réussi à déclencher un tel intérêt dans l'histoire des *épistémès*. De la même manière, la jeune Sullivan n'a jamais été considérée comme une source d'inspiration en matière de position pédagogique et scientifique. Peut-être l'éducation de la petite Keller n'a-t-elle pas brillé dans les débats académiques, en particulier en France, parce qu'elle avait lieu loin de la bourgeoisie urbaine de la ville lumière, dans un village perdu au fin fond d'une contrée rurale d'Amérique du Nord, juste après la guerre de sécession. Peut-être aussi que cela est dû au fait qu'Anne Sullivan n'appartenait pas au monde médical ou pédagogique.

Deux expériences éducatives contrastées

Ces deux expériences pédagogiques sont aux antipodes l'une de l'autre. À première vue, nous sommes tentés de croire qu'Helen étant sourde et aveugle, ses chances de parler étaient presque inexistantes, contrairement à Victor qui ne souffrait d'aucun handicap sensoriel. La comparaison de ces deux cas permet de s'interroger sur ce qui les différencie l'un de l'autre. L'idée étant que, dans l'ensemble des conditions d'éducation d'un enfant, la façon dont on lui adresse la parole constitue un élément *princeps*. Plus précisément, la façon de s'adresser à l'enfant, de l'élever ou de l'éduquer, se fait en fonction de la position de l'adulte et de son rapport à la question de la castration et à celle de son désir, toujours remise en question par le fait même que la rencontre avec l'enfant est, dans un certain sens, un rendez-vous manqué, un rendez-vous qui crée du manque.

Je rappellerai donc sommairement quelques éléments de ces deux épisodes dont la simple mise en regard permettra d'analyser l'ensemble des conditions respectives de l'éducation de chaque enfant.

Jean Itard était un jeune médecin, ancien chirurgien des forces armées de Napoléon, tandis qu'Anne Sullivan était une jeune femme, tout juste sortie d'un collège de Boston pour enfants aveugles, et donc sans diplôme professionnel.

Victor est un enfant âgé d'environ 10 ou 12 ans, trouvé dans la forêt, considéré par Itard comme normal au niveau corporel, mais comme un « sauvage » d'un point de vue psychique et moral. Son traitement a donc été baptisé « médecine morale ». Quant à Helen Keller, elle est née en bonne santé mais est devenue sourde et aveugle vers l'âge d'un an et demi à la suite d'une infection. Anne Sullivan dira, lors de leur première rencontre (la petite avait alors 7 ans), qu'elle était une enfant capricieuse mais intelligente et désireuse d'apprendre.

Le point commun est que ni Victor ni Helen ne parlaient au moment où leurs éducateurs respectifs les ont rencontrés pour la première fois. Jean Itard a fini par abandonner son projet au bout de cinq ans avec la conviction qu'il

n'y avait plus rien à faire : selon lui, Victor ne parlerait jamais et d'ailleurs, il est resté condamné au mutisme jusqu'à la fin de ses jours. Il a vécu jusqu'à environ 40 ans, en compagnie de Madame Guérin, l'ancienne gouvernante du docteur. Sur l'éducation du « jeune sauvage », nous disposons des deux rapports écrits par Jean Itard, le premier destiné à ses confrères de la *Société des observateurs de l'homme*, dans le but de les instruire sur les principes directifs de l'expérience et sur les premiers résultats obtenus ; le second ayant été adressé en 1804 au Ministère de l'intérieur.

À l'inverse, Anne Sullivan et Helen Keller sont devenues amies et ne se sont plus quittées. Même pendant le mariage de la première, la seconde est demeurée voisine du couple. Helen Keller est restée aveugle et sourde, mais a appris diverses langues de signes, ainsi que l'anglais oral et même le français ; elle est devenue écrivain dès l'adolescence. D'ailleurs, c'est précisément grâce à la publication de ses livres que l'on sait quelque chose de ce qui a pu se produire entre elle et sa préceptrice. Quant à Anne Sullivan, elle a laissé des lettres écrites à ses amis de la *Perkins School for the Blind*, en particulier à son directeur – Michael Anagnos – mais c'est encore grâce à Helen Keller que nous pouvons les lire aujourd'hui puisqu'elle les a publiées après la mort de son amie. Helen Keller, pour sa part, décèdera à l'âge de 88 ans, après avoir consacré sa vie à l'éducation des enfants handicapés, notamment aveugles.

Enfin, les deux expériences éducatives ont été transposées au cinéma.

Dans le beau film en noir et blanc de François Truffaut (*L'enfant sauvage*, 1970), le réalisateur joue lui-même le rôle du médecin. Nous avons sûrement tous en mémoire l'image du docteur Itard prenant des notes sur l'expérience, tandis que la voix *off* énonce différents passages des rapports d'Itard. La rencontre entre la petite Helen et la jeune Anne Sullivan a, quant à elle, inspiré deux films aux États-Unis, adaptés des livres *The story of my life – with her letters (1887-1901) and a supplementary account of her education, including passages from the reports and letters of her teacher, Anne Mansfield Sullivan* (1903) et *Teacher: Anne Sullivan Macy; a tribute by the foster-child of her mind* (1955)¹ qui apportent de précieux éléments d'information. C'est en 1962, quelque temps avant le film de Truffaut, qu'Arthur Penn tourne *The Miracle Worker*. En 1979, Paul Aaron produira une adaptation de ce film pour la télévision. Un détail qui mérite d'être mentionné est que Patty Duke, l'actrice qui avait joué le rôle d'Helen dans la version de Penn, incarne Anne Sullivan dans le téléfilm. S'agit-il d'un simple signe du passage du temps ? On pourrait aussi interpréter cette coïncidence comme un passage de position, à savoir, de celle de disciple ou d'enfant à celle de maîtresse ou d'adulte dans le second film. Je laisse cette question en suspens pour attirer l'attention du lecteur sur un autre détail tout aussi intrigant. En français, la traduction littérale du titre du premier film serait *La travailleuse miraculeuse*, mais le film fut projeté en France sous le titre *Miracle en Alabama*. Pour ce qui est de la version brésilienne, elle se traduirait en français par *Le miracle d'Anne Sullivan*, alors que la version

1. Les lettres d'Anne Sullivan ne sont pas publiées dans les versions françaises.

portugaise est intitulée *Le miracle d'Helen Keller*. Tout le monde est au moins d'accord sur un point : cette histoire est en effet miraculeuse ! Reste à identifier l'agent du miracle. Les Américains l'ont attribué à quelqu'un qui travaille, les Brésiliens à l'adulte, les Portugais à l'enfant, quant aux Français, ne sachant pas à qui décerner la palme, ils ont préféré constater que le fait qu'une fillette sourde et aveugle puisse apprendre à parler relevait bien du miracle et que celui-ci s'est produit un beau jour en Alabama !

Justement, en suivant la piste du malentendu autour du caractère miraculeux de l'éducation d'Helen Keller, nous pouvons aussi interroger la place de la parole dans l'éducation d'un enfant, tout en prenant comme contre-exemple le destin funeste réservé à Victor. En matière de miracles, il y a, de toute façon, toujours un agent. Qui effectue le travail « miraculeux » de l'éducation d'Helen Keller ? La petite fille de sept ans ? L'institutrice, de quatorze ans son aînée ? Ni l'une, ni l'autre, dirais-je. Toutes deux ont été ou sont restées assujetties au travail de la parole. En d'autres termes, ce qui est à l'œuvre, c'est l'opération de la *fonction signifiante*, comme dirait Lacan (1953), qui donne toujours lieu à la possibilité de faire l'expérience, à l'intérieur du champ de la parole et du langage, de se retrouver autre, c'est-à-dire de se découvrir là où l'on ne se pensait pas.

« Itard victor »

Bien que l'aventure pédagogique du docteur Itard ait une place assurée dans les annales de la psychiatrie et de la pédagogie spécialisée, en réalité, elle met en scène ce qu'il ne faut justement pas faire dans l'éducation d'un enfant. Le rêve du médecin de maîtriser l'être humain entraîne la perversion des conditions permettant une éducation digne de ce nom, selon l'analyse de Maud Mannoni (1973). Tout adulte doit précisément renoncer à cette volonté de maîtrise qui se transforme en emprise pour qu'un enfant puisse conquérir son propre lieu d'énonciation dans une histoire toujours en cours.

Itard incarne une forme de fureur pédagogique qui n'admet pas l'impossibilité à laquelle Freud (1925) faisait référence à propos des trois métiers qu'il a qualifiés d'impossibles – l'éducation, la politique et la psychanalyse. Le médecin de Victor personnifie le désir pédagogique de trouver un enfant idéal, dépourvu de tout savoir et disposé à être débarrassé de son ignorance par la grâce du maître qui le convertirait ainsi en son propre double, c'est-à-dire en un sujet complet qui ne serait assujetti ni à la castration ni au désir. La fureur pédagogique alimente toute éducation qui se considère comme idéale et qui, en prétendant accomplir un bien ou une mission civilisatrice quelconque, finit par pervertir l'éducation. Celle-ci est en effet pervertie parce qu'elle exige de l'enfant son effacement en tant que sujet animé par le désir, pour mériter ainsi la reconnaissance et l'amour de l'adulte.

Victor communiquait, il répondait aux appels, se faisait comprendre par Madame Guérin lorsqu'il avait faim ou qu'il souhaitait se promener. Par

conséquent, on pourrait dire qu'il habitait effectivement le langage. Cependant, Itard, tout en admettant que l'enfant communiquait, était surpris qu'une telle chose fût possible sans « besoin d'aucune leçon préliminaire » (Itard, 1801, p. 43). Selon lui, rien n'était possible hors du programme d'éducation qu'il avait mis en place. Il en avait conclu qu'il s'agissait du « langage d'action [...] primitif de l'espèce humaine » (p. 44) et donc, en réalité, que Victor n'habitait pas vraiment le champ du langage.

Le garçon persistait, au contraire, à apporter la preuve qu'il habitait ce champ. Il était même parvenu à balbutier quelques mots. Le médecin avait reconnu le nom de Julie – la fille de Madame Guérin – quand Victor disait « *gli* », le substantif « lait », énoncé clairement, et enfin l'exclamation « Oh Dieu ! » lorsqu'il disait « *oh Diie* ». Malgré tout, il n'est jamais parvenu à parler, ni à s'engager dans le discours. L'aurait-il pu ? Il est impossible de le savoir. Mais une chose est sûre, le dispositif pédagogique lui-même, destiné à le faire parler, ne pouvait aboutir qu'à l'avortement de la parole. Par ailleurs, cet échec – malgré sa soumission à d'autres tâches pédagogiques – lui permettait peut-être de préserver le peu de désir qui lui était propre, refusant de livrer à Itard ce qu'il recherchait de façon obsessionnelle : que Victor parle.

Jean Itard admettait que la parole nous distingue des animaux, mais il ne comprenait pas que l'usage de cette parole présupposait chez l'enfant un sujet auquel un adulte aurait donné, dans un temps logiquement antérieur, un lieu d'énonciation dans une histoire. Il a ainsi fini par brouiller l'apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition de la parole. Itard a agi dans le sens contraire de celui que suit intuitivement une mère qui, en métaphorisant les sons balbutiés par l'*infans*, convertit ce dernier en « mon bébé » ; les babillages sont alors convertis en mots chargés d'intentionnalités supposées. Pour la psychanalyse, ce comportement de la mère est fonction de sa position inconsciente par rapport à la *castration* et donc à l'idée du père, et ne dépend aucunement des connaissances linguistiques et scientifiques qu'elle pourrait éventuellement prétendre avoir. À la différence d'Itard, c'est effectivement la position à partir de laquelle Anne Sullivan s'est adressée à Helen.

Le dispositif mis en scène par Itard s'articulait ainsi sur un refus systématique du désir de l'enfant. Il n'était rien de plus qu'une espèce de piège pédagogique puisque, quelle que fût la réponse de Victor à la stimulation méthodique, l'enfant n'était jamais considéré comme étant animé par un désir méritant d'être reconnu. Ainsi, s'il ne répondait pas conformément à la réponse prévue, c'était qu'il n'avait pas compris. Si, au contraire, il répondait correctement, le médecin y voyait un simple hasard. Si, enfin, il parlait effectivement, c'était sans intentionnalité de communiquer un besoin. La réponse imprévue ainsi que celle qui était attendue, mais qui était donnée en dehors des paramètres préétablis, étaient alors jugées comme l'expression du caractère sauvage du garçon. En même temps, répondre comme prévu revenait pour Victor à signer son

propre arrêt de mort psychique, dans la mesure où la demande pédagogique liait sa rééducation à la condition d'objet de jouissance d'Itard. Dans ces situations, Itard répétait d'ailleurs ses interventions éducatives sous forme de contre-expérience pour s'assurer que la réponse était bien celle qu'il espérait.

Jean Itard condamnait inconsciemment Victor à choisir entre deux destins : se livrer à la frénésie de l'écholalie, ou simplement ne pas répondre et rester totalement perdu face à la demande, dans une sorte d'effondrement psychique. Victor incarnait soit la nature rêvée par Itard, soit son contraire, la « sauvagerie ». Mais, contrairement à ce que l'on pourrait penser, même si Victor ne répondait pas selon les attentes, il ne décevait pas le médecin. En effet, celui-ci avait toujours une explication à portée de main pour restaurer son narcissisme démoralisé par un sauvage résistant à la civilisation des lumières. La place réservée au garçon dans l'histoire consistait à illustrer la vérité apodictique de la réflexion itardienne. En somme, dès le début, le médecin-pédagogue s'était assuré de son succès, dans son fantasme, à travers l'appréciation élogieuse d'*Itard victor* !

Ce syntagme – *Itard victor* – renvoie au salut romain de la victoire : *Caesar victor* !². C'est sans doute pour cette raison qu'Itard, qui escomptait inconsciemment une issue glorieuse, a choisi un tel prénom pour l'enfant. Il n'avait pas eu de prénom durant les cinq premiers mois passés avec le médecin et Madame Guérin. Itard ne lui en a donné un que lorsqu'il a conclu que l'enfant était sensible à la voix humaine et en particulier à l'exclamation « oh ! » de la gouvernante. Le médecin avait noté qu'à chaque exclamation de cette dernière, l'enfant tournait vivement la tête. Il avait fait ensuite plusieurs tests portant sur l'intonation et, ayant déduit une « préférence pour le o », a choisi un prénom finissant par cette voyelle. S'il est évident que nous n'avons pas pour habitude de baptiser nos enfants à partir d'un tel calcul d'audiométrie, nous pourrions en déduire que ce qui se profilait à l'horizon dans cet acte de nomination, c'était le refus de la différence entre l'enfant et l'adulte qui, en étant au cœur de la rencontre éducative, fait de toute éducation un rendez-vous toujours manqué. En conséquence, « Victor » était un simple fragment de l'holophrase *Itardvictor*.

Dans son ouvrage, *Itard et son sauvage* (1969), Octave Mannoni affirme que le médecin a été incapable d'apprendre à partir de son échec. Pour cela, encore aurait-il fallu savoir dépasser le fait que la supposée sauvagerie de l'enfant correspondait en réalité à son propre rêve. Itard se trouvait alors dans une situation structurelle équivalente à celle de la psychologie, et dont Foucault (1966) disait qu'elle était incapable de délivrer le secret de la folie qu'elle fabrique elle-même discursivement. La sauvagerie de la forêt aveyronnaise ne pouvait jamais vraiment quitter Victor. Elle était un prolongement imaginaire du dévouement à la science du jeune docteur parisien. En ce sens, on pourrait reformuler le titre de Mannoni de la sorte : *Itard est son sauvage*.

2. Pour rappel, *victor* en latin signifie vainqueur. L'expression *Itard victor* signifie donc en français « Itard vainqueur ».

La position éducative d'Anne Sullivan

Les lettres d'Anne Sullivan et les livres d'Helen Keller permettent de situer leur expérience à l'exact opposé du traitement de médecine-morale d'Itard. Il ne fait aucun doute que la position d'éducatrice d'Anne Sullivan, sa façon d'adresser la parole à Helen est différente de celle du médecin, ce qui n'a pas été sans conséquences. C'est précisément cela qui a provoqué l'émergence de la parole chez la fillette, malgré sa surdité et sa cécité.

Les lettres de la jeune institutrice à ses amis de Boston font état de ses incertitudes, ses difficultés avec la cécité, non seulement cette quasi-cécité au sens propre³, qui la faisait constamment larmoyer et souffrir face à la lumière, mais également au sens figuré, cette absence de lumière au bout du tunnel de la traversée qu'elle avait entreprise en acceptant l'emploi chez les Keller. Anne souligne qu'elle ne savait pas où son implication dans l'éducation d'Helen pourrait la mener, mais qu'en même temps, elle ne pouvait pas lâcher prise. Par ailleurs, il est clair qu'elle n'avait pas accepté l'emploi par pure philanthropie ou parce qu'elle se sentait investie d'une mission rédemptrice, mais tout simplement parce qu'elle avait besoin d'un emploi et d'un premier salaire dans la vie. Comme elle l'écrit elle-même, elle avait accepté cet emploi, « forcée par la nécessité de gagner [s]a vie » (Keller, 1903, 179). Peut-être qu'au-delà de la nécessité évidente de gagner un salaire, la déclaration d'Anne mériterait d'être entendue autrement : il s'agissait de l'impératif de conquérir une place dans la vie, un lieu d'énonciation en son nom propre, au-delà du destin funeste qui lui avait été réservé dès son entrée à l'hospice de Tewksbury. Autrement dit, sa position n'était pas la même que celle d'Itard qui s'est engagé dans l'expérience au nom de la science et de son développement éclairé.

Le film d'Arthur Penn nous donne à voir et à entendre une Anne Sullivan qui avance à l'« aveuglette », sans objectifs clairs et précis. Elle ne s'arrête pas pour analyser réflexivement et scientifiquement sa pratique⁴ comme le fait Itard. Anne Sullivan voulait tout simplement *parler avec Helen* et recourait par conséquent à la seule façon possible avec un interlocuteur à la fois sourd et aveugle : à l'alphabet manuel. De son côté, Itard ne parlait pas avec Victor, mais parlait *de* lui à d'autres à travers ses rapports scientifiques.

Apparemment, les connaissances psycholinguistiques dont disposait Sullivan étaient rudimentaires. Elle partageait la même idée associationniste qu'Itard : parler, c'est associer des signes à des choses censées satisfaire un besoin. Cependant, sa position énonciative ne ressemblait en rien à celle du médecin. Anne Sullivan agissait avec Helen avec la conviction que la petite était non seulement en mesure de communiquer, mais qu'elle participait aussi de la même intelligence linguistique et donc, qu'elle habitait le langage. Cette conviction était telle que lorsqu'il s'agissait de justifier ses progrès dans le dialogue, la justification hasardée par Anne était d'une ingénuité consternante : le cerveau d'Helen possédait toutes les idées et il suffisait de donner du temps au temps pour entrer en dialogue avec elles. Mais l'inexactitude de l'élucubration scientifique importait peu dans cette

3. Enfant, Anne était aveugle et a récupéré la vision grâce à de nombreuses opérations chirurgicales.

4. La réflexion d'Itard était dépourvu de « travail clinique » et donc elle n'était qu'une « analyse réflexive » de sa pratique con-forme à la différence soulignée par Blanchard-Laville (2013, p. 4).

véritable expérience éducative, de même qu'elle est sans incidence dans l'éducation de tout enfant, dans la mesure où les conditions de possibilité inconscientes du côté du désir de l'adulte sont données de fait.

Anne désirait parler avec Helen. Elle avait quelque chose à lui dire, de même qu'elle désirait entendre quelque chose *d'elle*. Ce « d'elle » se réfère aussi bien à Anne qui désirait s'écouter elle-même parler, qu'à Helen qu'elle désirait entendre parler. C'est grâce à ses lettres que nous apprenons qu'Anne « tâtonnait » dans l'obscurité dans son rôle d'institutrice. C'est peut-être dans cette obscurité que se nichait alors l'impératif de « gagner sa vie » dont elle fait part à ses amis. En ce sens, le film d'Arthur Penn a su retranscrire ce qui était en jeu dans cette expérience. Il donne à voir une jeune femme hantée dans ses rêves et insomnies par des souvenirs d'enfance, c'est-à-dire une institutrice qui – comme sa propre élève l'avait dit d'elle-même – *tâtonnait dans l'obscurité*.

Réflexions théoriques

Ainsi, lorsque l'institutrice écrivait ses lettres, elle ne le faisait pas de la même façon que le médecin qui rédigeait ses rapports scientifiques. Certes, il faut reconnaître que le destinataire détermine le type de message, ce qui dédouane peut-être quelque peu le médecin-pédagogue. Par ailleurs, tout étudiant doit apprendre à ne pas exprimer trop de doutes dans le jeu de ce que Lacan appelait le *discours universitaire*. Ceci étant, n'oublions pas, comme le répétait encore Lacan, que l'émetteur reçoit son propre message sous une forme inversée. Autrement dit, au-delà des spécificités des destinataires – les confrères de la *Société des Observateurs* et les représentants du pouvoir français pour Jean Itard, les amis de Boston pour Anne –, ce qui prime toujours, c'est la façon inconsciente de s'adresser à l'enfant, la façon qu'a l'adulte de parler – ou non – avec lui.

Itard étant différent d'Anne, il ne voulait rien savoir de ce que signifie *tâtonner dans l'obscurité*, titiller les personnages fantasmatiques et souvenirs d'enfance, ou encore se perdre pour se retrouver en étant autre dans les rêves. Par conséquent, l'éducation de Victor n'a rien changé de la relation de Jean Itard avec « lui-même » : à sa mort, il était devenu un médecin très célèbre, mais il est demeuré un homme réservé et solitaire.

Les souvenirs d'enfance qu'Anne Sullivan interrogeait étaient ravivés par son implication dans l'éducation d'Helen. Ils ne cessaient pas de ne pas revenir, réclamant d'être reconnus. C'est précisément cette interrogation dans laquelle Anne s'est impliquée qui a permis de relancer la symbolisation du réel de la différence adulte-enfant inhérente à tout rendez-vous éducatif. C'est précisément cette implication d'Anne qui a permis à la parole de faire son travail, et donc d'installer le dédoublement même de la conquête d'un lieu d'énonciation en son nom propre, un lieu de parole pour chacune d'entre elles.

5. Plus connu en France sous le titre : *Freud, passions secrètes*.

6. Il n'est jamais superflu de rappeler que la cure psychanalytique est, à la base, une *talking cure*, comme l'avait baptisée Anna O. Par ailleurs, l'autoanalyse, ainsi nommée par Freud, a consisté en sa cure, animée par sa parole adressée sous transfert au Berlinois W. Fliess. Cf. Mannoni (1968).

L'implication d'Anne dans cette histoire est comparable à celle de Sigmund Freud tel qu'il est présenté dans le film classique de John Huston *Freud, the Secret Passion* (1962)⁵. Freud y est présenté lorsqu'il est à la veille de l'invention de la psychanalyse et de la découverte de l'Œdipe, et donc de la période qui correspondrait à celle de la soi-disant autoanalyse. Le titre de la version brésilienne se traduirait en français par *Freud au-delà de l'âme*. Ce dernier signale au passage, qu'au-delà de la prétendue clarté ou lumière de l'âme, la traversée nécessaire pour conquérir un lieu de parole en son nom propre consiste justement à tâtonner dans l'obscurité des passions et souvenirs plus ou moins tenus secrets, comme, d'ailleurs, dans n'importe quelle psychanalyse. En même temps, ce travail doit laisser la parole nous guider miraculeusement comme un fil d'Ariane à travers le labyrinthe de l'expérience.

L'invention de la psychanalyse est le produit de la cure par la parole⁶ de Sigmund Freud, développée en résonance avec celle de ses patients. Le complexe d'Œdipe n'est découvert ni « chez les patients » ni en « lui-même ». Il est élevé au rang de pièce métapsychologique au fur et à mesure d'une expérience de symbolisation du ça qui reste dans le champ de la parole et du langage, et dont jouit n'importe quel sujet. Bref, l'inconscient, c'est ce qui ne cesse pas de ne pas venir au rendez-vous langagier. Freud aurait pu ne pas entendre ce discours Autre qu'est l'inconscient. Il aurait pu reproduire la même surdité qui prime dans le lien social quotidien et n'aurait ainsi pas été Sigmund Freud. Dans cette hypothèse, il aurait « découvert » chez les patients les mêmes « réalités » « découvertes » par ses détracteurs d'antan ou d'aujourd'hui, la fatigue morale, la dégénérescence neuronale, le dysfonctionnement cérébral minimal, etc. Freud a simplement renoncé à la reproduction inertielle de la stratégie hégémonique de silence et de naturalisation, pour déconstruire une opération discursive productrice de symptômes dans l'unique réalité qui compte pour nous humains, celle-là même du langage où l'expérience de la parole est possible.

C'est précisément la disponibilité d'Anne pour entreprendre la traversée de l'expérience de l'éducation d'Helen qui compte ici. C'est son implication subjective au-delà de l'âme – pour paraphraser le titre brésilien du film de John Huston – qui convoque ou réveille la puissance miraculeuse de la parole elle-même. La façon de s'impliquer témoigne de la position par rapport à la castration et au désir. Sans cette auto-implication – si l'on peut dire – de la part de l'adulte, la parole reste lettre morte, une parole incapable de rouvrir et subvertir le destin réservé à l'élève, mais aussi celui du maître.

Éduquer, c'est mettre en circulation des marques symboliques, transmettre des *signifiants* qui permettent à l'enfant la conquête d'une place à partir de laquelle le désir est possible. Bref, c'est l'envers de ce qu'Itard a su mettre en acte avec Victor et c'est ce que, en revanche, Anne a fait à son insu.

L'acquisition de la parole est le résultat de l'opération qui reconnaît l'enfant

comme un sujet de désir. Elle peut être considérée comme la marque par excellence de la sujétion désirante à une langue quelconque. En d'autres termes, la parole est l'effet *princeps* d'une éducation primordiale réussie. La précarité de la parole de Victor dénote l'échec du dispositif éducatif d'Itard. Cependant, nous ne saurons jamais quel aurait été le sort du garçon s'il n'était pas tombé entre les mains de l'inventif et tenace médecin. Par contre, la loquacité d'Helen, comme sa riche biographie en témoigne, est sans aucun doute le signe d'une éducation réussie.

Pourquoi parlons-nous ? Pour enseigner et interroger. Sur quoi ? Sur ce que nous présumons être la vérité. D'ailleurs, même si les animaux communiquent, la dimension de *vérité* leur est toujours étrangère. Sigmund Freud, contrairement au docteur Itard, mais aussi à Miss Sullivan, ne pensait pas que l'homme entre dans cette dimension grâce au contact systématique avec les choses, mais plutôt, selon ses propres mots, à travers *l'idée du père*. Le père est une idée *sui generis* puisqu'elle n'est pas couplée avec un signifié. De plus, elle est l'idée vide directrice du monde des idées, à savoir, le champ du discours. En somme, l'idée du père est un signifiant à part entière et donc reconnu comme le signifiant *Nom-du-Père* selon la formulation lacanienne.

Tout sujet qui parle ne fait qu'inventer l'idée du père – c'est-à-dire l'idée d'un *père mort* ou vide de signifié – et mettre cette idée opérante à la place imaginaire d'un père, d'une mère, d'un maître ou d'une institutrice. L'idée du père permet d'agencer une sorte de réponse possible à l'interrogation *princeps* et irréductible du désir auquel tout sujet est confronté en tant qu'habitant du champ de la parole et du langage, autrement dit, parler et conjuguer la dialectique œdipienne.

Qu'implique le dispositif discursif défini comme « médecine morale » du Sauvage de l'Aveyron ? Simplement l'éclatement des coordonnées mêmes de la dialectique œdipienne et de l'émergence de la parole. En ce sens, pour que Victor ait eu une chance quelconque d'échapper à un destin si funeste, il aurait fallu que son éducation se rapprochât de celle d'Helen.

Il ne s'agissait pas de « soigner moralement » Victor ou de l'extirper de l'état de « sauvage », mais de laisser germer en lui la possibilité de produire l'idée du père, pour ainsi focaliser l'interrogation sur le désir personnifié par Itard. C'est précisément cette idée qui, à l'instar d'une boussole psychique, aurait pu remettre Victor sur les rails du discours.

Les chances de voir ce dernier occuper un lieu d'énonciation dans une histoire étaient infimes dès le départ, vu le type d'engagement subjectif d'Itard dans l'expérience. Ses chances d'entrer dans la dimension de la vérité étaient ténues puisqu'en effet, le médecin avait réduit la possibilité que l'idée de père vînt à opérer. L'absence d'une telle opération avait réduit Victor à la position d'animal à dresser. Si, au contraire, elle avait pu avoir lieu dans le dispositif pédagogique, le garçon aurait eu une possibilité de jouir d'un lieu aussi bien filial que familial de disciple ou apprenti de Jean Itard. Ce n'est, hélas, pas ce qui s'est produit. Le médecin ne s'est jamais

autorisé à se perdre dans ses propres rêves pour se voir, peut-être, aimé par Victor. Quant à Anne Sullivan, elle savait, sans le savoir consciemment, qu'elle devait occuper la place d'aimée, tout en s'interdisant de répondre en retour pour que l'idée du père puisse ainsi opérer.

Un dompteur d'animaux sauvages n'a rien à voir avec un maître, un père ou une mère. Le premier n'a que faire de la castration s'il veut – cela va sans dire – sauver sa peau lorsqu'il est dans la cage aux lions. En revanche, maîtres, pères et mères doivent être disposés à perdre la leur dès le départ, parce que ni les uns ni les autres ne sauraient tenir le choc qui entraîne toute éducation. La production par un enfant de l'idée du père consiste dans la mort ou le dégonflement du père, de la mère, du maître, ou de l'institutrice tout-puissants qui ne s'interdisent pas de répondre à l'amour de l'enfant ou du disciple. Du coup, maîtres, pères et mères doivent pouvoir s'adresser à l'enfant comme à des gens tout à fait ordinaires, à savoir, référés à la castration et assujettis à la loi du désir.

Jean Itard avait un besoin impérieux d'ignorer la castration. Il semble que le désir était une affaire qui lui faisait perdre la tête. En s'efforçant ainsi de ne pas la perdre dans l'éducation de Victor, il a tout fait pour crier victoire avant l'heure. En somme, il a fait ce qu'il ne faut pas faire dans l'éducation d'un enfant puisque, pour qu'un enfant ait la tête sur les épaules, l'adulte éducateur – comme le rappelle l'expérience de l'éducation d'Helen – doit, au contraire, être disposé à perdre parfois la sienne, à perdre la raison, à s'égarer comme Freud au-delà de l'âme. L'éducation demande toujours le prix fort de la reconnaissance du désir qui habite le champ de la parole et du langage, et donc un renoncement aux projets fous comme ceux d'un Itard ou d'un Watson. Ce n'est qu'ainsi que quelque chose pourra se produire à notre insu.

Références bibliographiques

- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Éditions Stock.
- de Lajonquière, L. (2013). *Figure de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Itard, J. M. G. (1801). *Victor de l'Aveyron*, Paris : Éditions Allia, 1994.
- Foucault, M. (1962). *Maladie mentale et psychologie*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1925). Préface à « Jeunesse à l'abandon ». Dans S. Freud, *Œuvres complètes – 1923-1925*, volume XVII. Paris : PUF, 1992.
- Keller, H. (1903). *The story of my life – with her letters (1887-1901) and a supplementary account of her education, including passages from the reports and letters of her teacher, Anne Mansfield Sullivan*. New York : Doubleday Page & Company. [Édition française : *Histoire de ma vie : sourde, muette, aveugle*. Paris : Payot, 1915].
- Keller, H. (1955). *Teacher: Anne Sullivan Macy; a tribute by the foster-child of her mind*. Garden City, New York : Doubleday. [Édition française : *Ma libératrice : Anne Sullivan Macy*. Paris : Payot, 1956].
- Lacan, J. (1953). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. Dans

- J. Lacan, *Écrits* (p. 237-322). Paris : Éditions du Seuil, 1966.
- Lebrun, J.-P. (2010). *La condition humaine n'est pas sans conditions*. Paris : Denoël.
- Mannoni, O. (1968). *Freud*. Paris : Éditions du Seuil.
- Mannoni, O. (1969). Itard et son sauvage. Dans O. Mannoni, *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*. Paris : Éditions du Seuil.
- Mannoni, M. (1973). *Éducation impossible*. Paris : Éditions du Seuil.

Leandro de Lajonquière

Université de Caen Basse-Normandie
Université de São Paulo (Brésil)

Pour citer ce texte :
de Lajonquière, L. (2014). De Victor de l'Aveyron à
Helen Keller : du bon usage de la parole dans
l'éducation des enfants. *Cliopsy*, 11, 55-67.

La transmission de la psychanalyse en sciences de l'éducation : incorporation ou hybridation ?

Antoine Savoye

Ce texte est issu de l'exposé prononcé le 5 avril 2013 par l'auteur au cours de la table ronde intitulée « Mémoire(s), transmission et filiation » lors du 4e Colloque *Cliopsy*.

Préambule

L'histoire de la transmission de la psychanalyse en sciences de l'éducation rencontre une difficulté immédiate, celle de ses sources. En effet, si l'histoire de la psychanalyse en France est déjà ébauchée – encore qu'il s'agisse plutôt d'une histoire interne¹ –, celle des sciences de l'éducation est à peine amorcée : à la différence des autres sciences humaines et sociales (sociologie et psychologie, notamment), leur passé proche ou lointain est encore très mal connu. Il s'ensuit que les travaux sur lesquels appuyer une histoire des rapports entre les sciences de l'éducation et la psychanalyse font défaut.

À quoi pourrait ressembler cette histoire qui nous manque et, partant, celle de la transmission de la psychanalyse ? Tout d'abord, elle ne traiterait pas les sciences de l'éducation comme un bloc homogène, mais distinguerait des périodes en tenant compte du fait qu'au long du XX^e siècle, le développement des sciences de l'éducation n'a été ni linéaire ni cumulatif, mais marqué par des phases d'institutionnalisation et de dés-institutionnalisation, notamment dans le champ universitaire. Ensuite, elle ne se cantonnerait pas à une histoire des théories et des méthodes, dans la ligne d'une histoire des idées, mais serait aussi – à valeur égale – une histoire institutionnelle et une histoire sociale, celle des acteurs et des dispositifs qu'ils ont créés ou su utiliser ainsi que des conditions de possibilité de leur action. Enfin, elle distinguerait au sein des sciences de l'éducation trois volets caractéristiques de toute praxis scientifique : la production de connaissances, la transmission de ces connaissances et des méthodes par lesquelles elles ont été produites, enfin, leur application dans un but prescriptif comme, par exemple, les réformes pédagogiques définies à la lumière de résultats scientifiques.

Au regard d'un tel programme, on est actuellement loin de compte. Quelques rares travaux nous éclairent sur le passé des sciences de l'éducation, mais pas nécessairement sur leurs liens avec la psychanalyse. Par exemple, l'ouvrage princeps de Jacqueline Gautherin (2003) concerne une période (1880-1914) où les rapports qu'entretient la nouvelle science

1. Les travaux d'Elisabeth Roudinesco sont représentatifs de cette histoire interne, à la différence de ceux d'Annick Ohayon qui, avec son *Impossible rencontre* (1999) a pris le parti d'étudier les relations de la psychanalyse avec son environnement scientifique.

avec la psychanalyse sont faibles, même s'ils ne sont pas inexistantes ainsi que le révèlent, à partir de 1912, les inventaires bibliographiques de *l'Année pédagogique*, périodique construit sur le modèle de *l'Année psychologique* de Binet et de *l'Année sociologique* de Durkheim. Dès lors, face à ces lacunes, pour évaluer historiquement – sur le long et le moyen terme – la transmission de la psychanalyse en sciences de l'éducation, force est d'entreprendre un travail sur deux fronts. Les processus de transmission doivent être étudiés simultanément à la lumière du passé des sciences de l'éducation pour y saisir la place qu'a pu y prendre la psychanalyse. L'ampleur de la tâche est redoublée du fait que cette transmission n'est pas un phénomène uniforme et peut intervenir à deux niveaux, théorique et pratique. Ainsi, on repère des tentatives d'incorporation épistémologique où la psychanalyse en son entier est intégrée au cadre conceptuel pour penser l'éducation, concurremment à des essais d'hybridation pratique où, seuls, certains de ses éléments (comme le transfert) sont adoptés en vue de produire des modèles pédagogiques. C'est précisément un cas d'incorporation et un cas d'hybridation que nous allons évoquer afin d'explorer, nonobstant les difficultés mentionnées, comment s'est opérée, dans la période contemporaine, la transmission de la psychanalyse aux sciences de l'éducation sur ces deux registres.

Deux rapports à la psychanalyse

Le premier des deux cas étudiés concerne des auteurs qui ont voulu incorporer la psychanalyse aux sciences de l'éducation pour leur donner une assise sans laquelle il leur paraissait impossible de penser leur objet. Au premier rang de ces chercheurs, dans l'ordre chronologique, figurent Jean-Claude et Janine Filloux, puis Jeanne Moll et Mireille Cifali. Le second cas est une tentative de greffer la psychanalyse sur une pratique éducative afin de la perfectionner, connue sous le nom de « pédagogie curative scolaire ». Cette modalité de rééducation d'« enfants intelligents en échec scolaire », aujourd'hui oubliée dans les sciences de l'éducation, a, en son temps, impliqué non seulement le re-fondateur de la discipline, Maurice Debesse, mais aussi plusieurs de ses élèves comme Roger Bley, Gilbert Terrier ou Janine Méry.

Ces deux cas nous ramènent à des périodes historiques contiguës. Hybridation et incorporation de la psychanalyse interviennent, en effet, de part et d'autre du « moment 67 », celui de la renaissance, dans l'université française, des sciences de l'éducation, avec la création en février 1967 d'un cursus diplômant conduisant à une licence et à une maîtrise en sciences de l'éducation. L'élaboration de la pédagogie curative scolaire débute avec les centres psycho-pédagogiques (1946) pour se poursuivre jusqu'aux années soixante-dix. Tandis que le travail épistémologique d'incorporation de la psychanalyse aux sciences de l'éducation prend son essor avec une nouvelle

phase de l'institutionnalisation universitaire de celles-ci. Ces deux exemples de transmission de la psychanalyse aux sciences de l'éducation interviennent donc à une période clé de la refondation de la discipline. Ils nous montrent, chacun à leur manière, les écueils de la transmission toujours menacée de distorsion ou de rupture.

D'autres cas auraient pu être retenus pour éclairer la transmission, relevant d'autres périodes, tout aussi pertinents pour notre propos. Par exemple, en aval du « moment 1967 », la jonction entre la sociopsychanalyse de Gérard Mendel et les sciences de l'éducation, dont Jacky Beillerot et Patrice Ranjard ont été des artisans, ou bien la pédagogie institutionnelle de la tendance de Fernand Oury représentée par Jacques Pain et Francis Imbert. Ou encore, très en amont, l'influence de deux dissidents de la psychanalyse freudienne, Carl Jung et Alfred Adler, sur ce qui tenait alors lieu de sciences de l'éducation.

Le risque du roman familial

La référence obligée pour examiner le travail épistémologique d'incorporation de la psychanalyse aux sciences de l'éducation est indéniablement une étude de J.-C. Filloux, lui-même acteur majeur de ce processus. Dans une « *Note de synthèse* » publiée en 1987, dense et documentée, J.-C. Filloux se livre à une double opération. D'une part, adoptant un point de vue généalogique, il récapitule la confrontation historique entre la psychanalyse et la question de l'éducation, par un retour à Freud et à ses disciples (Pfister, Zullinger). D'autre part, il dresse un état des lieux de la recherche contemporaine qui, en sciences de l'éducation, se réfère, peu ou prou, à la psychanalyse. Dans cette *Note*, à la fois rétrospective et actuelle, la récapitulation donne lieu à – ou s'accompagne – d'une évaluation des travaux contemporains. Véritable acte de transmission, elle sonne comme un rappel aux chercheurs en sciences de l'éducation orientés vers la psychanalyse de ce qui devrait être au fondement de leur praxis, à savoir, la pédagogie psychanalytique.

Sans remettre en cause la pertinence de ce rappel, force est de constater qu'au regard d'une histoire des rapports entre champ pédagogique et psychanalyse, la recension de J.-C. Filloux évoque le « *roman familial des névrosés* ». Freud le définissait en 1909 comme « *l'activité fantasmatique [qui] prend pour tâche de se débarrasser des parents, désormais dédaignés, et de leur en substituer d'autres, en général d'un rang social plus élevé* ». L'exposé généalogique de J.-C. Filloux revient, en effet, à se choisir de « bons parents », en l'occurrence du côté de la pédagogie psychanalytique de langue allemande consignée dans les *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* (1926-1937). Mais qu'a donc à voir la reconnaissance, en 1987, de cette pédagogie très méconnue du public français, avec la transmission effective de la psychanalyse dans le champ pédagogique hexagonal durant

l'entre-deux guerres et au-delà ? On pourrait considérer, malicieusement, que J.-C. Filloux se livre là à une « recherche en paternité » en lieu et place d'une enquête sur les rapports effectifs entre psychanalyse et sciences de l'éducation ou ce qui en tient lieu antérieurement à 1967. Une telle enquête aurait porté sur les canaux, les auteurs et les institutions, les agents de cette transmission et les éventuelles distorsions de ce transfert de la psychanalyse aux sciences de l'éducation. La récapitulation théorique de J.-C. Filloux, au demeurant tout à fait légitime et utile, procède moins à ce type d'enquête qu'à une requalification/disqualification du passé qui s'apparente au roman familial. Ainsi, par exemple, la promotion de Pfister et Zulliger comme auteurs de référence efface d'autres auteurs du champ : un Albert Millot (1876-1962), philosophe, spécialiste de pédagogie à la Sorbonne, qui discute de l'intérêt d'introduire la psychanalyse à l'école (1938), un Gilbert Robin (1893-1967), psychiatre et très ferré lui aussi en psychanalyse et en pédagogie (Gutierrez, 2009). L'opération épistémologique crée une continuité avec certains auteurs (« je procède de Zulliger », semble nous dire J.-C. Filloux) et une rupture avec d'autres, généralement passés sous silence. Cette rupture n'est peut-être pas volontaire, mais due à l'absence d'une histoire générale des sciences de l'éducation déplorée plus haut. Si J.-C. Filloux omet Gilbert Robin, ce pourrait être tout simplement, parce qu'il ne (re)connaît pas l'auteur de *L'enfant sans défauts* (1930) comme appartenant au passé constitutif des sciences de l'éducation.

Le second volet de la *Note*, consacré à la situation contemporaine à travers un état des lieux des recherches récentes référées à la psychanalyse dans le champ pédagogique, qui va de Hameline à Blanchard-Laville, en passant par Kaës, Rabant, Baïetto, etc., met en évidence, non plus le rapport à l'histoire, mais à la réalité sociologique du moment. Le panorama proposé souffre, en effet, d'un défaut de contextualisation. Rien n'est dit des conditions d'incorporation de la psychanalyse par les auteurs passés en revue, en particulier des courants de la psychanalyse auxquels ils appartiennent, ni de leur type d'affiliation (formation, cure, institution, groupe et cercle de travail, etc.). La psychanalyse incorporée aux sciences de l'éducation par ces auteurs apparaît ici singulièrement neutre, comme si elle était unifiée et exempte de débats internes.

En dépit de sa valeur heuristique, le travail épistémologique, historique et contemporain, effectué par J.-C. Filloux dans la *Note de synthèse* ne doit pas nous amener à faire l'économie de l'analyse socio-historique de la réception de la psychanalyse en sciences de l'éducation.

Le défaut de postérité

La deuxième piste de recherche en matière de transmission de la psychanalyse aux sciences de l'éducation, la pédagogie curative scolaire

(PCS), illustre une autre voie, beaucoup moins frontale, de cette transmission. Avec celle-ci, il s'agissait, plutôt que d'incorporer la théorie psychanalytique, d'en emprunter certains éléments de savoir technique (opératoire). L'objectif était d'inventer une méthode pédagogique qui permette à des élèves en échec scolaire de dépasser leurs difficultés. L'idée d'une pédagogie d'orientation curative, dont le projet est ancien (Rosenblum, 1961)², revient à Maurice Debesse (1903-1998), qui, bien que coopérant volontiers avec des tenants de la psychanalyse (Berge, Mauco, Boutonier), n'en est pas un adepte.

D'abord enseignant d'histoire et de géographie en école normale, puis en collège, auteur d'une thèse sur l'adolescence et sa « crise d'originalité » (1937), M. Debesse ne devient professeur de psychologie et de pédagogie que tardivement. Nommé à la Faculté des lettres de l'Université de Strasbourg en 1945, il fonde et anime avec Juliette Boutonier un centre psycho-pédagogique, créé sur le modèle du Centre Claude-Bernard de Georges Mauco et André Berge. Titulaire de la chaire de pédagogie à la Sorbonne à partir de 1957, M. Debesse crée un laboratoire du même nom, avant d'être à l'origine des études supérieures en sciences de l'éducation couronnées par une licence et une maîtrise (février 1967) dont il devient, avec Gaston Mialaret, l'un des premiers professeurs en titre.

Au cours de ses années strasbourgeoises et durant l'essor des sciences de l'éducation à l'Université dans la décennie 1970, Debesse se révèle un très actif artisan de la pédagogie curative qu'il qualifie précisément de « scolaire » pour la distinguer de l'éducation spéciale ou des formes de traitement de l'inadaptation d'un enfant en dehors du contexte scolaire. Il pense que pour des « enfants intelligents en situation d'échec scolaire », une autre démarche est possible qui est d'abord pédagogique et éducative. Une telle prise de distance d'avec la psychothérapie pourrait s'interpréter comme un refus de la psychanalyse, du moins dans ses modalités thérapeutiques (Mauco, 1959). Mais, en fait, tout au long du processus de la PCS qui associe observation et diagnostic, exploration des causes de l'échec et mise en œuvre de techniques de réadaptation, la psychanalyse peut intervenir, en particulier dans la « relation éducative » que M. Debesse considère comme « l'élément central de la méthode de réadaptation » (Terrier et al., 1961). Dans cette relation, précise G. Terrier qui en est un spécialiste, la question du transfert est capitale (*id.*, p. 307-311) et selon M. Debesse (1961a, p. 143), « si, la pédagogie curative et la psychothérapie s'ignorent ou tirent à hue et à dia, elles peuvent contrarier dangereusement et même annuler complètement leurs effets. Au contraire, si elles travaillent de concert et en liaison méthodique, elles peuvent s'épauler et se compléter très efficacement ». En bref, si M. Debesse établit une frontière entre « sa » PCS et la psychothérapie, en soulignant fortement qu'elle s'adresse à des enfants « pour qui les examens pratiqués au Centre ont conduit à penser qu'une psychothérapie serait soit inutile, soit insuffisante » (*id.* p. 137), il

2. E. Rosenblum, stagiaire au CNRS et attachée au Centre Claude-Bernard, a effectué une enquête sur la pédagogie curative dans le monde sous la direction de J. Favez-Boutonier. On pourrait ajouter à l'histoire qu'elle en fait la pédagogie curative steinerienne, pratiquée par les disciples du fondateur de l'anthroposophie, en France, dès l'entre-deux guerres.

3. Les classes de réadaptation, créées en 1947 pour les élèves en échec scolaire, forment avec les centres psycho-pédagogiques la pièce maîtresse du dispositif de la PCS.

n'empêche que la psychanalyse y est présente, surtout, il est vrai, chez ses disciples qui, sur le terrain scolaire, en perçoivent la nécessité.

Roger Bley, professeur en classes de réadaptation, et Gilbert Terrier, directeur du Centre psychologique et scolaire de Paris³, sont à l'avant-garde de l'hybridation pédagogie/psychanalyse au sein de la PCS (Debesse, 1961b). Ainsi que le reconnaît M. Debesse (1961a, p. 138), au Centre de Strasbourg, « au début, nous ne savions pas très bien où nous allions, nous savions seulement qu'il fallait mettre sur pied quelque chose dans l'intérêt des enfants qu'on nous avait confiés. Et cette tentative nous captivait. » La pertinence de cette association, expérimentée par des praticiens, est reconnue peu à peu à l'Université où la PCS mâtinée de psychanalyse est enseignée et ses auteurs validés. R. Bley est fait docteur pour une thèse sur les classes de réadaptation dans les lycées en 1967, suivi, en 1974, de G. Terrier qui écrit avec Jean-Pierre Bigeault *Une école pour Œdipe*. Janine Méry, auteur en 1963 d'un mémoire pour le diplôme de l'Institut de psychologie intitulé *Réadaptation scolaire et pédagogie curative : étude de quelques cas d'enfants de 11 à 15 ans*, publie *Pédagogie curative et psychanalyse* en 1978. Ainsi, comme l'a souligné Anne-Eve Gagey (1978), à une époque où les sciences de l'éducation renaissent à l'Université, la PCS incarne le lien entre elles et la psychanalyse. Cependant, la PCS va faire long feu dans les sciences de l'éducation d'après 1967, jusqu'à s'éteindre tout simplement. Pourquoi ce courant, qui semblait occuper des positions fortes, a-t-il quasiment disparu au point qu'il ne figure plus dans les références, même pour être critiquées, de ceux qui, aujourd'hui, incarnent la psychanalyse en sciences de l'éducation ? De quel défaut dans la transmission a-t-il été la victime ? Cette interrogation intéresse la thématique de la rupture ou, à tout le moins, de la solution de continuité de la psychanalyse en sciences de l'éducation, d'autant qu'entre la PCS et l'actuelle clinique d'orientation psychanalytique, il y a, me semble-t-il, des similitudes et que celle-ci aurait pu se dire héritière de celle-là. Dans leur souci d'élucider, voire de résoudre, des problèmes éducatifs, ne partagent-elles pas un même rapport utilitaire à la psychanalyse ? Dans la tension permanente qui sous-tend le rapport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation, entre l'incorporer d'un côté et lui faire des emprunts de l'autre, la clinique d'orientation psychanalytique, comme la Pédagogie Curative Scolaire, paraît se situer plutôt de ce dernier côté. Comme pour elle, la psychanalyse vient en appui de l'éducateur qui, engagé « en un combat douteux », sinon impossible, celui de l'éducation, cherche néanmoins à en sortir debout.

Chantiers de fouilles

L'incursion dans l'histoire de la psychanalyse en sciences de l'éducation que nous avons esquissée appelle, évidemment, des approfondissements. La

PCS et ses auteurs, leurs itinéraires dans les sciences de l'éducation en train de se reconstituer mériteraient d'être étudiés de plus près. Il en est de même pour d'autres manifestations ultérieures de la vitalité de la psychanalyse dans le champ éducatif. Songeons à la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, évoquée plus haut, à laquelle Raymond Fonvielle était réfractaire et a opposé l'autogestion pédagogique, de concert avec des opposants notoires à la psychanalyse comme Michel Lobrot. La sociopsychanalyse, dans la mesure où elle s'est confrontée aux sciences de l'éducation, pourrait, elle aussi, constituer un objet de recherche. Nous avons dit l'intérêt que pourraient également présenter, pas seulement d'un point de vue paléologique, des recherches portant sur des temps plus reculés, comme l'entre-deux guerres.

L'enquête historique participe du travail de réflexivité par lequel, disait Pierre Bourdieu dans son dernier cours au Collège de France (2000-2001), « *la science sociale, se prenant elle-même pour objet, se sert de ses propres armes pour se comprendre et se contrôler* ». Cette réflexivité qu'il qualifiait de réformiste était pour lui un impératif scientifique répondant au principe d'objectiver le sujet de l'objectivation. L'analyse de la transmission de la psychanalyse en sciences de l'éducation, entendue ici comme étude de l'historicité de notre discipline, fait partie de cette nécessaire réflexivité.

Références bibliographiques

- Bigeault, J.-P. et Terrier, G. (1974). *Une école pour Œdipe, Psychanalyse et pratique pédagogique*. Toulouse : Privat.
- Debesse, M. (1961a). La pédagogie curative. Dans G. Mauco (dir.). *L'inadaptation scolaire et sociale et ses remèdes* (p. 136-144). Paris : Editions Bourrellier.
- Debesse, M. (dir.) (1961b). La pédagogie curative scolaire. La réadaptation en externat des enfants intelligents en situation d'échec scolaire. *Sauvegarde de l'enfance*, 9/10, 625-628.
- Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 81, 69-102.
- Freud, S. (1909). Le roman familial des névrosés. Dans S. Freud, *Névrose, psychose et perversion* (p. 157-160). Paris : PUF, 2002.
- Gagey, A.-E. (1978). Le concept de pédagogie curative. *Psychanalyse à l'Université*, 12, 663-693.
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne : Peter Lang.
- Gutierrez, L. (2009). Gilbert Robin (1893-1967) : itinéraire d'un neuropsychiatre au service de la cause infantile. *Nervure*, 474, 1 et 6.
- Mauco, G. (dir.) (1959). *L'inadaptation scolaire et sociale et ses remèdes*. Paris : Éditions Bourrellier.
- Mauco, G. (1959). Les rééducations psychothérapiques. Dans G. Mauco, *L'inadaptation scolaire et sociale et ses remèdes* (p. 38-85). Paris : Editions Bourrellier.
- Méry, J. (1978). *Pédagogie curative et psychanalyse*. Paris : ESF.
- Ohayon, A. (1999). *L'impossible rencontre. Psychologie et psychanalyse en France (1919-1969)*. Paris : Éditions La Découverte.

- Robin, G. (1930). *L'enfant sans défauts*. Paris : Flammarion.
- Rosenblum, E. (1961). Le développement de la pédagogie curative, *Enfance*, 2, 165-178.
- Terrier, G. et l'équipe du Centre psychologique et scolaire (Paris) (1961). La relation éducative. Expérience de rééducation affective par des activités organisées (scolaires, manuelles, sportives) dans le cadre d'un externat. *Sauvegarde de l'enfance*, 4, 273-315.

Antoine Savoye

CIRCEFT

Université Paris 8 St Denis

Pour citer ce texte :

Savoye, A. (2014). La transmission de la psychanalyse en sciences de l'éducation : incorporation ou hybridation ? *Cliopsy*, 11, 69-76.

Une sensibilisation à la démarche clinique en sciences de l'éducation dans le cadre d'un enseignement en e-learning

Brigitte Charrier

Ce texte a été écrit à la suite de l'exposé prononcé le 5 avril 2013 par l'auteure au cours de la table ronde intitulée « Transmission dans et par la formation » lors du 4e Colloque *Cliopsy*.

Cet article fait suite à une première publication coécrite avec Sophie Lerner (Charrier et Lerner, 2011), après que nous avons partagé, au cours des deux dernières années (2010 à 2012), une charge d'enseignement intitulée *Approche clinique de la relation éducative en sciences de l'éducation* dans un dispositif de e-learning à l'université Paris Ouest Nanterre. Au cours de cette expérience, nous nous étions intéressées à la question du rapport au temps des protagonistes de la relation pédagogique (étudiants et enseignants) dans cette nouvelle modalité d'enseignement. Le résultat de nos réflexions avait donné lieu à l'article intitulé *Rapport au temps et formation à distance, un point de vue clinique*, paru en 2011, dans la revue *Distances et Savoirs*. Si je fais retour sur quelques éléments de ce travail commun, c'est pour le mettre plus largement en perspective avec mon expérience de cette modalité d'enseignement, laquelle s'inscrit sur une plus longue durée puisque j'ai assuré cette charge de cours depuis sa création en 2006. Il s'agira donc, ici, de témoigner de la transmission d'éléments de connaissances pour la mise en œuvre d'une démarche clinique, en montrant la congruence entre les dispositifs de formation que nous soutenons et les contenus relatifs à l'approche clinique d'orientation psychanalytique à laquelle il s'agit de sensibiliser les étudiants. Ma démarche vise à interroger, dans l'après-coup, la nature du travail qui a pu être conduit, selon moi, dans le dispositif d'enseignement à distance que j'ai assuré. En quoi cet enseignement, à distance, de l'approche clinique a-t-il été différent de l'enseignement des mêmes contenus dans le dispositif en présentiel ? En quoi cet enseignement peut-il être qualifié de *clinique* ? C'est en réponse à ces questions que j'ai choisi d'organiser mon propos. Dans un premier temps, je retracerai l'histoire de cet enseignement et je décrirai le dispositif que nous avons conçu en présentiel et en e-learning. Puis, je dirai ce qui me semble être mis au travail, au plan clinique, pour les étudiants, dans ces deux formes de dispositifs, en pointant les différences. Enfin, je m'intéresserai aux spécificités du dispositif en e-learning pour en dégager les potentialités au plan clinique qui n'ont pas d'équivalent dans la modalité de cet enseignement mise en œuvre en présentiel.

Présentation du dispositif de sensibilisation à l'approche clinique d'orientation psychanalytique

Évolution de cet enseignement depuis sa création

Dans un entretien accordé à Philippe Chaussecourte pour le premier numéro de la revue *Cliopsy*, Claudine Blanchard-Laville retraçait l'historique de l'enseignement *Approche clinique de la relation éducative*, en sciences de l'éducation, à l'université Paris Ouest Nanterre. Cet enseignement, qu'elle qualifiait de « significatif de la culture nanterroise en sciences de l'éducation » (Blanchard-Laville, 2009), existe sous une forme obligatoire dans le cursus des étudiants « depuis la création du département de sciences de l'éducation en 1967 par Jean-Claude Filloux et Gilles Ferry » (*Id.*). Claudine Blanchard-Laville dit avoir pris en 1991 « la responsabilité de cet enseignement et [en avoir] progressivement infléchi l'orientation en le faisant passer d'une référence plutôt psychosociologique clinique à une référence plus manifestement psychanalytique » (*Id.*). Aujourd'hui, cet enseignement continue d'être obligatoire dans le parcours de licence. En présentiel, il est dispensé par plusieurs enseignants cliniciens qui se partagent les étudiants en plusieurs groupes d'une vingtaine de personnes en moyenne ; les séances durent trois heures et sont planifiées sur douze semaines. Tous ces enseignants se concertent pour proposer le même dispositif à tous les groupes : ils ne font pas un cours magistral, mais ils posent et garantissent un cadre de travail commun qui favorise les élaborations groupales en prenant comme support, dans un premier temps, l'écriture d'un souvenir scolaire et son analyse, puis la lecture de textes portant sur la démarche clinique (Blanchard-Laville, 1999 ; Revault d'Allonnes, 1989) ou en lien avec la psychanalyse (Freud, 1914 ; Winnicott, 1957). Dans un second temps, les apprenants sont invités à former des trinômes pour être initiés, par leur enseignant et par des apports de connaissances théoriques et méthodologiques, à la réalisation (Yelnik, 2005) puis à l'analyse (Bardin, 1977) d'un entretien clinique de recherche. Ils doivent mener cet entretien selon un protocole rigoureux, auprès d'un professionnel exerçant dans le champ de l'éducation ou de la formation. Le dispositif de travail groupal permet des échanges riches et constants, entre les étudiants et avec leur enseignant, à chaque étape de la démarche. C'est ainsi qu'ils peuvent construire une analyse de contenu de l'entretien réalisé en se référant au cadre théorique de l'approche clinique d'orientation psychanalytique. L'objectif est d'amener les étudiants à proposer une mise en sens du rapport au savoir du professionnel qu'ils sollicitent, en écho à leurs propres élaborations quant à leurs trajectoires propres. Ce parcours est validé par la remise d'un dossier portant sur la réalisation, la retranscription et l'analyse de l'entretien clinique de recherche. En 2006, alors que Caroline Le Roy et moi étions doctorantes en sciences de

l'éducation à Paris Ouest et chargées de cours en présentiel pour cet enseignement, le département de sciences de l'éducation de l'université a pris la décision de proposer aux étudiants de licence un nouveau cursus en e-learning et nous avons été sollicitées pour réfléchir à cette modalité d'enseignement à distance, concernant l'approche clinique, pour la rentrée 2007. Cette participation était impérative, étant donné le caractère obligatoire de notre enseignement dans le cursus de licence. Nous étions toutes les deux motivées pour expérimenter un nouveau dispositif. Cependant, pour nous, cette situation relevait d'une gageure. Compte tenu de l'importance de la dimension groupale du travail effectué en présentiel, comment allions-nous procéder pour mettre en œuvre cet enseignement à distance ?

Le dispositif en e-learning

L'effectif des étudiants inscrits en e-learning étant limité à quarante participants, nous avons pu répartir les étudiants en deux groupes d'une vingtaine, chaque groupe ayant une enseignante de référence en ligne. Chaque enseignante bénéficiait d'un espace de cours en ligne différent de sa collègue, espace qu'elle aménageait à sa convenance. Cependant, nous avons conçu ensemble le contenu des écrits proposés pour que les étudiants travaillent dans un cadre similaire (seule la mise en page de ces écrits était différente). Nous avons maintenu l'obligation pour les étudiants de travailler en trinômes et nous avons conçu notre enseignement en quatre parties dont les thématiques peuvent se résumer selon le schéma suivant : premièrement, un travail de rédaction d'un souvenir scolaire, puis de retour dans l'après-coup sur l'écriture de ce souvenir, et parallèlement une présentation de la démarche clinique en sciences de l'éducation par des lectures ; deuxièmement, une présentation de la méthodologie de l'entretien clinique de recherche concomitante à un travail sur l'implication des étudiants par rapport au thème choisi pour formuler la consigne de départ de l'entretien clinique de recherche ; troisièmement, la réalisation de l'entretien ; quatrièmement, l'analyse clinique de l'entretien. Le programme de travail est planifié sur douze semaines, selon un calendrier très précis, chaque étape étant marquée par l'envoi (par mail à l'enseignante ou par dépôt sur le site du cours en ligne) d'un devoir écrit, pris en compte dans l'évaluation finale. À mi-parcours, les étudiants bénéficient d'un regroupement en présentiel au cours duquel nous proposons la simulation, entre les membres des trinômes préalablement constitués, d'un début d'entretien clinique de recherche, afin d'aider les étudiants à repérer l'importance de la formulation de la consigne et de la posture de l'intervieweur pour assurer une bonne conduite de l'entretien. Par ailleurs, pour aider les étudiants à s'appropriier le contenu du cours et les lectures de textes théoriques, des rendez-vous sur des forums interactifs sont programmés. Les étudiants sont tenus de participer à ces forums. Ce sont des lieux d'échanges riches entre étudiants, ils permettent de reconstituer la dimension groupale et collaborative du travail qui caractérisait

l'enseignement en présentiel. Par exemple, à l'issue du premier cours, les participants doivent se présenter sur le forum et répondre à la question suivante : « qu'est-ce que, pour vous, la démarche clinique ? » Le forum centré sur les présentations a pour but de construire un sentiment d'appartenance au groupe, sentiment renforcé par l'élaboration commune d'une réponse à la question posée. Les étudiants proposent des formulations différentes, mais se corrigent mutuellement lorsque certaines interventions sont erronées ou incomplètes. Les échanges sur ces forums sont asynchrones. Les réponses se construisent ainsi collectivement, sur une durée plus ou moins longue. Chacun peut réfléchir en fonction des propositions de ses pairs, revenir sur ce qu'il a écrit, ce qui développe une attitude réflexive et critique. L'enseignante intervient pour réguler les échanges – précisons ici qu'elle ne se connecte que selon un calendrier précis qu'elle a fixé et dont elle a informé les étudiants – mais elle peut ainsi laisser s'installer une forme d'autorégulation dans le groupe. À l'issue du troisième cours, les étudiants construisent la consigne de départ de l'entretien clinique avec leurs co-équipiers via un forum prévu à cet effet. Ils ont la possibilité de créer leurs propres forums pour poursuivre leurs échanges en groupes restreints et pour travailler en trinômes (en y invitant, ou non, l'enseignante). Ils peuvent aussi contacter l'enseignante par mail lorsqu'ils rencontrent une difficulté particulière. Ce parcours est validé par un dossier, semblable à celui que réalisent les étudiants qui suivent leur formation en présentiel. Dans ce dossier, les étudiants doivent rassembler tous les écrits qui ont jalonné leur parcours et écrire une synthèse individuelle et groupale des apports de cet enseignement portant sur la sensibilisation à la démarche clinique. La note attribuée au dossier est alors groupale quelle que soit la participation des différents membres du trinôme. Lors d'un second regroupement en présentiel en fin de parcours, les étudiants en e-learning ont à passer un examen sur table qui compte pour un tiers de la note qui valide cet enseignement. Par ailleurs, cet enseignement est évalué par les étudiants. Le croisement de plusieurs données telles que la participation aux forums, le contenu des écrits, les performances au devoir sur table, et l'évaluation faite par les étudiants, nous permet d'apprécier la pertinence du dispositif qui, de ce fait, perdure encore aujourd'hui sous la même forme (lorsque Caroline Le Roy a été nommée Maître de conférences à Paris 8 en 2009, Sophie Lerner lui a fait suite pour deux années en se conformant à ce dispositif). Aujourd'hui, avec le recul de six années universitaires écoulées, il me semble possible de dire que l'on peut accompagner les étudiants à distance pour qu'ils puissent conduire un véritable travail d'élaboration clinique. Précisons maintenant en quoi consiste ce travail.

Éléments d'analyse de la mise en œuvre du dispositif

La forme de travail clinique d'accompagnement

Pour schématiser, du fait des limites imparties pour ce texte, je dirai que le travail consiste en des élaborations personnelles et groupales progressives autour de la question du rapport qu'entretient le professionnel de la relation éducative et/ou pédagogique avec ses partenaires et avec le savoir, élaborations nourries par des apports théoriques. Tout d'abord, à travers des témoignages d'auteurs, les étudiants découvrent certains processus psychiques à l'œuvre dans la relation pédagogique ou éducative. Ainsi, par exemple, l'un des premiers textes que nous abordons est un texte de Freud (1914) intitulé *Sur la psychologie du lycéen* à partir duquel nous introduisons les notions d'identification et de transfert. Aussi, lorsque nous demandons aux étudiants de rédiger ce que nous nommons « *un retour sur le souvenir scolaire* » lors du deuxième cours, la plupart des participants amorcent une mise en lien entre ce souvenir et ce qu'ils sont devenus aujourd'hui. Par exemple, Leila raconte qu'elle a participé à une bagarre entre filles, lorsqu'elle était scolarisée au collège, et elle évoque la punition qu'elle a reçue et vécue comme une injustice. Dans le retour sur le souvenir, elle écrit : « *j'ai beaucoup hésité à le reprendre par "peur" de ce qu'il pourrait vous montrer de moi. En effet, il me renvoie à ma part de violence [...] je me rends compte que je suis entourée de beaucoup de violence. En effet, j'ai pratiqué le rugby pendant dix ans, sport qualifié de "violent" et particulièrement pour une femme. Puis, je suis devenue éducatrice spécialisée dans le cadre de la protection de l'enfance. Je suis donc, au quotidien, avec des enfants qui ont été maltraités (physiquement et/ou moralement) et qui sont placés par le juge des enfants pour leur protection. Ces enfants ayant vécu au milieu de systèmes familiaux violents ont, eux aussi, parfois des comportements violents qu'ils ne gèrent pas toujours* ». Cet exemple montre comment, en faisant retour sur leur histoire scolaire par l'évocation d'un souvenir scolaire, les étudiants sont conduits à établir des liens entre cette histoire et leur investissement dans des métiers mettant en jeu la relation éducative.

Au moment du choix du thème qui motivera la consigne de départ de l'entretien clinique, lorsque les participants sont conduits à s'interroger sur leur implication par rapport au thème choisi, de nouveaux liens vont émerger. Ils ne peuvent pas toujours être appréhendés dans l'immédiateté de l'écrit portant sur l'implication, mais quelque chose se tisse entre le souvenir scolaire, le thème choisi et ce qui va se jouer autour de la réalisation puis de l'analyse de l'entretien dans le trinôme d'étudiants. Ainsi, Leila et ses coéquipières ont choisi de construire un entretien autour du thème de la confiance entre éducateur et éduqué. C'est Leila qui a proposé ce thème. Pour justifier son choix, elle écrit que, de sa place d'éducatrice

spécialisée, elle considère que « *la confiance est un outil de travail* » et « *une base dans les relations* » qu'elle peut « *établir au sein du cadre professionnel* ». Ses deux co-équipières, Angélique, qui est assistante sociale, et Christiane, qui est éducatrice spécialisée, s'accordent sur cette représentation de la confiance dans le domaine professionnel. Pourtant, au moment de la réalisation et de l'analyse de l'entretien clinique de recherche, le groupe se délite par manque de confiance entre les participantes. Angélique me contacte par mail pour me dire qu'elle trouve que ses co-équipières manquent de sérieux dans la conduite du travail. Je découvre par la suite que Christiane n'a tenu aucun compte des consignes pour conduire l'entretien clinique et que cette attitude compromet les possibilités d'analyse du matériel clinique. J'invite alors les étudiantes à analyser les nombreux dysfonctionnements dans la conduite de l'entretien et/ou du travail dans leur petit groupe, ce qui les conduit à appréhender des éléments du registre inconscient dans les interactions entre elles et avec l'interviewé, et à prendre la mesure des mouvements psychiques qui sont à l'œuvre dans ces différentes situations ainsi que de leurs effets. À l'issue de cette démarche, les étudiantes ont pris conscience de l'écart qui peut exister entre le discours tenu par les unes et les autres, sur la notion de confiance, et leur capacité à soutenir cette attitude. C'est ce qu'elles expriment dans l'écrit suivant : « *Nous partageons, au vu des différents éléments que nous apportons toutes les trois, la notion de relation de confiance d'un point de vue professionnel [...]. Pour autant, la relation de confiance d'un point de vue plus personnel reste quelque chose de compliqué pour chacune à un degré différent* ». Ainsi, leur travail leur a permis de prendre conscience de l'écart qui existe entre leur « conception » professionnelle et leur « posture » interne. Ce travail permet aux étudiants d'appréhender l'écart qui existe entre discours manifeste et discours latent chez la personne interviewée. Mais ils comprennent ensuite que cet écart est aussi à l'œuvre dans les situations qu'ils vivent, de leur place d'étudiants, à l'occasion de la réalisation et de l'analyse de cet entretien clinique de recherche. La transmission de l'approche clinique ne se limite pas à dispenser des contenus d'enseignement, mais consiste à développer une démarche de recherche, un questionnement des étudiants à partir de la façon dont ils utilisent le dispositif pédagogique. La transmission de l'approche clinique se réalise ainsi par une forme de mise en abyme de la situation clinique étudiée. C'est à l'enseignante de pointer la congruence qui existe entre l'objet du travail et ses fondements théoriques, d'amener les étudiants à reconsidérer leurs actes et leurs interactions langagières comme lieu de processus inconscients, tout en maintenant un cadre de travail sécurisant grâce auquel les étudiants peuvent dépasser ce sentiment de « peur » qu'exprimait Leila, peur de se montrer tels qu'ils se vivent. On voit comment, dans ce cadre, l'enseignante se doit d'exercer ses compétences de clinicienne ; la transmission de la démarche clinique passe ainsi par la « transmission du geste professionnel clinique » comme l'a montré Claudine Blanchard-Laville (2008). Cette démarche est commune aux deux dispositifs

d'enseignement en présentiel et d'enseignement à distance. Cependant, le dispositif en e-learning présente, selon moi, des caractéristiques favorables à cette modalité de transmission, caractéristiques que je vais préciser maintenant.

Quelques spécificités de cet enseignement en e-learning

La modalité de travail en e-learning concerne en grande partie des professionnels en activité dans les secteurs de l'enseignement ou du médico-social. Certains ont déjà interrogé leur pratique professionnelle ou ont approché la démarche clinique dans leurs milieux professionnels. Cette caractéristique mérite d'être signalée car les professionnels ont, de ce fait, une certaine maturité qui s'avère parfois facilitante pour entrer dans la démarche. L'atout majeur du dispositif en e-learning réside, selon moi, dans le fait que les échanges ne sont plus oraux, mais prennent une forme écrite et laissent ainsi des traces sur lesquelles on peut revenir, ce qui modifie et améliore le rapport réflexif des étudiants. Ainsi, une étudiante, que je nomme Anne, se donne du temps pour approfondir sa compréhension de la démarche clinique. Après avoir répondu à la première consigne, elle écrit : *« Voilà pour le moment ce que j'en ai compris. Je vais désormais approfondir mes connaissances et revenir par le biais du forum pour tenter d'apporter une définition plus précise de la démarche clinique »*. Ces traces écrites laissées par les usagers sur les forums rendent lisibles non seulement le contenu de leurs échanges mais aussi la date, l'heure, la durée de ces échanges. Ainsi, ces données constituent un matériel objectif exploitable non seulement par les étudiants qui peuvent lui donner sens et progresser dans leurs élaborations, mais ces éléments sont également utilisables par les enseignants pour apprécier l'évolution des étudiants et l'usage que ces derniers font du dispositif de formation. Outre leurs compétences de cliniciens, les enseignants exercent alors leurs compétences de chercheurs, par l'analyse de ce matériel, pour avancer dans la compréhension de ce qui se joue, au plan clinique, pour les étudiants, et pour orienter le travail. Pour ce faire, les enseignants procèdent à des élaborations par lesquelles les traces écrites, outils d'objectivation plus développés qu'en présentiel, se conjuguent avec leurs ressentis subjectifs. Ainsi en a-t-il été pour moi lorsque j'ai été confrontée au cas d'Oleg, jeune enseignant de mathématiques et sciences physiques, exerçant à l'étranger. Celui-ci manifestait des retards importants dans l'avancement de son travail. En m'appuyant à la fois sur mes ressentis subjectifs quant à ses comportements et sur le contenu de ses écrits, j'ai pu donner sens à ses difficultés et adapter, pour lui, le cadre de travail en jouant sur les potentialités du dispositif du e-learning. Voyons comment.

Alors que les cours ont commencé le 25 janvier, Oleg se manifeste pour la première fois sur le forum le 21 février, en ces termes : *« Bonjour, je souhaite me joindre à un groupe alors si quelqu'un est d'accord merci de me faire signe. Cordialement »*. La formulation de ce propos retient mon attention. En effet, à ce moment de la formation, tous les étudiants se sont

présentés sur le forum et ont constitué des sous-groupes en annonçant une thématique de travail. Oleg semble l'ignorer en se plaçant dans un rapport impersonnel à l'égard des autres étudiants. Son ralliement à un groupe de travail ne sera pas le fait d'une reconnaissance d'un investissement mutuel d'un objet de travail comme c'est le cas pour les participants des autres groupes, notamment Ousmane qui écrit : « *Bonjour, Elise et Marie, Je souhaiterais me joindre à vous pour travailler sur le thème de "la gestion des conflits". J'attends votre réponse... Avec mes remerciements. Ousmane* » ; Oleg, lui, attend tout simplement que « quelqu'un lui fasse signe ». Cependant, par la suite, lorsque Pierre, son co-équipier, le sollicite en ces termes : « *Bonjour, j'ouvre un forum ou plutôt une discussion pour le groupe constitué par Anne, Oleg et Pierre, sur la formation des adultes. Il nous permettra peut-être plus facilement de travailler et d'avancer. Qu'en pensez-vous Anne et Oleg ?* », Oleg ne répond pas aux sollicitations de son co-équipier. Cette attitude me questionne d'autant plus qu'Oleg me sollicite par mail à plusieurs reprises comme s'il cherchait à établir une relation privilégiée avec son enseignante. En examinant les interventions d'Oleg sur les forums, je constate que ce dernier a répondu *a minima* aux consignes et toujours avec un retard important. Pourtant, cet étudiant a bien eu accès au calendrier du semestre (s'étalant du 25 janvier au 15 mai).

Le 23 février, je poste le message suivant sur le forum : « *J'attire votre attention sur le fait que je n'ai reçu aucun travail de votre part. Vous devez prendre connaissance du cours 1, vous présenter sur le forum, répondre aux sujets postés sur le forum et envoyer vos écrits à mon adresse mail* ». L'étudiant répond dans la journée comme suit : « *Je m'appelle Oleg. Je suis prof. de math et physique. Je me réjouis d'en découvrir un peu plus au sujet de l'approche clinique* ». Je lui demande alors de se présenter de manière plus précise mais je ne reçois pas de réponse.

Oleg se manifeste à nouveau le 17 mars pour commenter son souvenir scolaire et pour répondre à une consigne, postée sur le forum le 7 février, et à laquelle les étudiants ont déjà répondu entre le 9 et le 24 février. La consigne est : « *Comment définiriez-vous la démarche clinique ?* ». Là encore, la réponse de cet étudiant est très concise et approximative : « *Il s'agit d'une démarche organisée selon les principes d'un entretien qui vise à faire exprimer à son interlocuteur ses pensées sans imposer de limite à ce dernier. Cette méthode influencée par l'approche clinique de la psychologie a pour but la mise en lumière du ressenti de son interlocuteur* ». Cette réponse se démarque de celle des autres étudiants qui se sont efforcés de rédiger des textes d'environ une page dans lesquels ils montraient qu'ils avaient pris connaissance du cours et lu les textes de référence. Par ailleurs, je note que l'étudiant semble n'avoir retenu, dans le cours, que le caractère non directif de l'entretien (« *sans imposer de limite* »). Par la suite, Oleg ne se manifestera qu'épisodiquement sur le forum ouvert par ses co-équipiers et sur un mode que je ressens comme désinvolte. Ainsi le 30 mars : « *Salut le groupe, je viens aux nouvelles... Anne as-tu réalisé ton entretien. Tenez-*

moi au courant. Salutations ». L'emploi du possessif « *ton* » alors que l'entretien est un objet de travail groupal et l'expression « *tenez-moi au courant* » (qui fait écho à celle de « *faites-moi signe* » relevée précédemment) renforce mon ressenti.

Du 26 au 30 avril, l'étudiant signale qu'il a effectué une partie du travail de retranscription de l'entretien et se plaint de la longueur du travail. L'échange suivant retient mon attention : « *Salut la compagnie, la retranscription avance, je constate simplement que c'est long ! L'enregistrement total fait 43 minutes, Pierre à quel moment as-tu commencé la retranscription ? ça te va si je m'arrête à la 23ième ? Salutations. Oleg* ». Ce à quoi Pierre répond : « *Bonjour, Oleg tu dois faire erreur car l'entretien dure un peu plus de 49 minutes. Moi j'ai commencé à 24 mn et effectivement c'est long. Il ne me reste que 14 pages manuscrites à retranscrire et quelques minutes à traiter. Anne tu auras tout pour vendredi. Bon courage à tous, on en est tous au même point en fin de semestre. Allez plus que trois semaines et ça sera fini. Pierre* ». Cette erreur de calcul renforce mon impression que cet étudiant a un problème singulier avec le temps, problème qui apparaît ici d'autant plus nettement que son co-équipier, Pierre, souligne les échéances et le terme du travail.

Entre le 24 avril et le 13 mai, Pierre est présent quotidiennement sur le forum et veille à l'avancement du travail, tandis qu'Oleg laisse ses co-équipiers sans nouvelles. Si bien que le 11 mai Pierre se fâche : « *Bonjour, Oleg souhaites-tu toujours participer à ce travail de groupe ? Nous sommes le 11/05 et en dehors de ta partie concernant la retranscription de l'entretien, tu n'as rien remis ! Il reste désormais trois jours avant le rendu final, donc que comptes-tu faire ? Tu disais qu'il fallait te contacter en cas de souci, j'ai un souci !* » Oleg répond aussitôt en envoyant son travail.

Bien que ce type de conflit soit courant lorsque l'on impose aux étudiants un travail de groupe, le cas d'Oleg me paraît particulier. Non seulement il ne respecte pas le calendrier, mais il se conduit comme s'il attendait que quelqu'un l'interpelle et lui dicte sa conduite, « *lui fasse signe* » et lui « *impose une limite* ». Ainsi quand Pierre lui reproche son manque de collaboration, il répond « *Dis en un peu plus sur ce que tu n'as pas trouvé bien. Que reste-t-il à produire ? Qu'as-tu déploré de cette collaboration ? S'il le faut je peux bosser là maintenant deux heures encore...* ». Il fait comme s'il pouvait bénéficier encore d'un peu de temps quand on lui signifie qu'il n'y en a plus. Ces observations me conduisent à m'interroger : que manifeste-t-il par cette forme de déni d'une réalité temporelle ?

De ce fait, je me suis intéressée de plus près aux productions de ce jeune homme en relisant plus attentivement son souvenir scolaire et l'analyse qu'il en faisait : il y est question d'un cours de mathématiques au moment de l'adolescence. Voici comment l'étudiant relate son souvenir : « *Je n'avais pas fait mes devoirs et le professeur m'a demandé de rester après les cours car il ne s'agissait pas du premier incident du genre. Il m'a expliqué que, lorsque la classe était terminée, le retard accumulé dans les exercices de*

math était particulièrement préjudiciable pour l'acquisition de la matière et surtout en ce qui concerne les mathématiques. Je me suis retrouvé collé le mercredi afin de mettre en ordre mon cahier d'exercices de math. Il est à relever que ce professeur était très exigeant concernant la présentation des exercices car selon lui les mathématiques ne peuvent se concevoir sans une présentation impeccable ». Je note que, déjà, à ce moment de son adolescence, Oleg avait « *accumulé du retard dans les exercices de math* ». Au cours de l'analyse de son souvenir scolaire, Oleg s'est montré capable d'identifier le transfert dans lequel il était pris à l'égard de son professeur de mathématiques puisqu'il a écrit : « *Avec le recul, je pense que c'est un des professeurs qui m'a le plus apporté durant ma scolarité [...] Aujourd'hui, j'enseigne les mathématiques et cela n'est sans doute pas dû au hasard* ». Mais la démarche réflexive induite par l'exercice de retour sur le souvenir scolaire l'a conduit à questionner ce transfert sans voir qu'il rejouait, dans la situation pédagogique de ce moment de formation en licence, le même rapport au temps qu'au moment de son adolescence, et que le fait d'être devenu enseignant de mathématiques pouvait être une façon, pour lui, de faire perdurer ce qui était à l'œuvre, pour lui, dans le passé. Ainsi, il écrit : « *Étant aujourd'hui passé de l'autre côté du pupitre, je réalise que ce souvenir est une des clés qui m'a mené jusqu'à cette place. Je me questionne souvent sur la façon dont j'enseigne et ma critique s'oriente souvent avec comme référence le professeur dont il est question dans mon souvenir* ». Soulignons que, selon le discours de ce professeur, « *les mathématiques ne peuvent se concevoir sans une présentation impeccable* ». Oleg semble, au cours de son adolescence, s'être plié au discours du professeur qui plaçait les mathématiques comme une discipline dans laquelle on doit produire une forme parfaite ; « *ordre* », « *professeur exigeant* », « *présentation impeccable* » sont les termes qui lui viennent au moment de l'évocation de son souvenir scolaire. J'entends ici l'expression d'une idéalisation des mathématiques comme un objet de forme parfaite ; il me semble qu'Oleg a trouvé, à travers la figure de l'enseignant de mathématiques, un modèle identificatoire le confortant, sur le plan narcissique, dans une image rassurante d'une forme idéale de soi. Son désir de transmission des mathématiques serait alors une manière de rendre immuable cette forme, de s'inscrire dans un temps « *sans limites* », le fait de *retarder* serait pour lui une manière de repousser le terme de la formation. Les retards, qu'il manifeste dans la formation actuelle de manière répétitive, m'apparaissent alors comme des remises en scène du scénario de cette période de l'adolescence où l'élève s'est identifié au professeur de mathématiques, adhérant à la même quête d'une forme parfaite, au point de devenir lui-même enseignant en mathématiques.

Dans ce contexte, tout en rappelant les échéances à l'étudiant, j'ai fait preuve d'une grande tolérance par rapport au calendrier puisque j'ai accepté que l'étudiant me remette ses travaux avec un mois de retard. Je me suis appuyée aussi sur les potentialités du travail groupal, en laissant, par moment, aux étudiants coéquipiers, le soin d'assumer le cadrage temporel. Par ailleurs, j'ai évité de répondre aux fréquentes sollicitations de l'étudiant car il était, me semblait-il, à la recherche d'une figure d'autorité parentale à l'image de celle du professeur de mathématiques d'antan. Cette souplesse a permis à Oleg d'évoluer selon sa propre temporalité formative. Après avoir corrigé son évaluation finale, je me suis aperçue que cet étudiant s'était particulièrement bien approprié le contenu de l'enseignement. À l'issue de la formation, il est le seul étudiant à m'avoir sollicitée pour obtenir des informations en vue de poursuivre ses études en master dans le domaine de l'approche clinique. Son projet de poursuivre sa formation m'a confortée dans l'idée que la question de la fin de formation pourrait être ce qui posait problème à cet étudiant et pourrait être en rapport avec ses difficultés à respecter un cadre temporel de sa place d'apprenant. J'ai développé et soutenu cette hypothèse, à la lumière des travaux d'Olivier Nicolle (2011) dans l'article précédemment cité que j'ai co-écrit avec Sophie Lerner.

La relation qu'Oleg a établie, avec ses pairs et son enseignante, à l'occasion de sa formation à distance, lui a permis de remettre en scène ce rapport perturbé au temps car, comme le souligne Jean-Luc Rinaudo, les protagonistes de la situation de formation à distance se retrouvent « de par la mise en cause des repères spatio-temporels, dans une situation de régression de la psyché vers ses couches les plus archaïques » (Rinaudo, 2007, p. 136). Cependant, la solidité de l'étayage dont a bénéficié Oleg, en s'appuyant sur ses pairs et sur l'accompagnement de son enseignante, lui a permis de finir son travail. Il a ainsi introduit une variation dans le scénario qu'il répétait, de sorte que ce ne soit plus tout à fait le même, ce qui signe là un des effets probablement formatif d'une sensibilisation à la démarche clinique mise en œuvre selon un accompagnement clinique.

Oleg ou Leila ne sont pas les seuls étudiants à avoir bénéficié des potentialités du dispositif pour élaborer leur rapport au savoir et les ressorts de la relation pédagogique et/ou éducative. Avec Sophie Lerner, nous avons examiné avec précision le fonctionnement de nos groupes d'étudiants sur les deux années universitaires de 2009 à 2011. Pour chaque forum, nous avons repéré comment se distribue la participation des étudiants par rapport au calendrier fixé, à quel moment et comment intervient l'enseignante dans ces forums. Puis, nous avons examiné plus attentivement les interventions de quelques étudiants à travers les différents forums, nous avons mis ces éléments objectifs en perspective avec la qualité, au plan clinique, de leurs productions écrites. Globalement, il nous est apparu que les étudiants en e-learning fournissent un travail de bonne qualité car ils lisent attentivement les textes qui leur sont proposés dans le cours et participent activement aux travaux demandés. Les discussions imposées par le biais des forums les

contraignent à reformuler ce qu'ils ont compris du contenu du cours, leur permettent de se confronter à d'autres points de vue et les conduisent à s'interroger sur leur rapport au savoir. Les exercices qui leur sont proposés les rendent sensibles à la forme de travail clinique qui est attendue dans cet enseignement. Notre étude nous a aussi permis de repérer que la temporalité instaurée par le dispositif en e-learning confère des potentialités favorables à un accompagnement clinique du travail des étudiants. Nous soutenons une congruence entre les contenus d'enseignement que nous dispensons et les modalités de mise en œuvre de cet enseignement, congruence qui nous semble propice à une appropriation subjective de la démarche clinique.

Conclusion

La traçabilité des échanges et leur caractère asynchrone m'apparaissent être les atouts majeurs du dispositif d'enseignement en e-learning. Cette possibilité, pour les étudiants et les enseignants, de faire retour sur leurs écrits contextualisés et co-construits sur les forums réalise, selon moi, des conditions favorables à la réflexivité et au singulier travail de l'après-coup dont Philippe Chaussecourte (2010) a souligné la fécondité. De ce point de vue, le dispositif en e-learning s'est révélé (de manière inattendue, car c'était une gageure pour nous en 2007) être tout à fait propice au travail d'élaboration clinique attendu dans notre enseignement. Le positionnement singulier de l'enseignant me semble être la troisième caractéristique qui confère des potentialités particulières au dispositif d'enseignement à distance pour sensibiliser les étudiants à la démarche clinique. Outre le temps de l'après-coup, ce dispositif permet de laisser une grande autonomie aux étudiants pour qu'ils s'accordent selon leurs propres temporalités et il offre la possibilité au formateur de se donner le temps de l'élaboration de ce qui se joue avec l'étudiant dans la relation pédagogique pour parfois différer et adapter ses réponses. Comme l'a souligné Jean-Luc Rinaudo dans son dernier ouvrage (2011), l'enseignant peut se connecter fréquemment pour s'assurer de l'activité de ses étudiants sans intervenir dans leurs échanges. L'auteur a nommé cette présence silencieuse de l'enseignant « invisible présence » et a montré ses effets, au plan psychique, pour les étudiants. Même si je me suis attachée à montrer d'autres spécificités du dispositif en e-learning, je souscris aux analyses de ce chercheur. Il me semble que, repéré par les étudiants, ce jeu de « présence-absence » du formateur peut avoir un effet bénéfique sur la relation pédagogique qui s'établit lorsqu'il s'exerce dans un climat sécurisant. C'est la qualité de cette relation qui conditionne la réussite des étudiants, d'où l'importance de la posture de l'enseignant qui doit non seulement transmettre des savoirs, mais aussi exercer ses compétences de chercheur-clinicien.

Références bibliographiques

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Effets d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique. In M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 87-106). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard-Laville, C. (2009). Entretien, par Philippe Chaussecourte. *Cliopsy*, 1, 7-24.
- Charrier, B. et Lerner, S. (2011). Rapport au temps et formation à distance. *Distances et savoirs*, 9, 419-443.
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*, 3, 39-53.
- Freud, S. (1914). Sur la psychologie du lycéen. In *Résultats, idées, problèmes*, 1 (p. 227-231). Paris : PUF (1984).
- Nicolle, O. (2011). Destins de la perte, forme(s) et formation : Entre aliénation et transformation. In R. Kaës et C. Desvignes, *Le travail psychique de la formation* (p. 37-62). Paris : Dunod.
- Revault d'Allonnes, C. (dir.) (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Rinaudo, J.-L. (2007). Des ordinateurs à bonne distance. *Empan*, 2, 66, 133-137.
- Rinaudo, J.-L. (2011). *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'harmattan.
- Winnicott, D. W. (1957). *L'enfant et le monde extérieur*. Paris : Payot, (1972).
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Brigitte Charrier

Université d'Artois

Équipe Clinique du rapport au savoir

CREF, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Pour citer ce texte :

Charrier, B. (2014). Une sensibilisation à la démarche clinique en sciences de l'éducation dans le cadre d'un enseignement en e-learning. *Cliopsy*, 11, 77-89.

Le baquet de crabes

Maria José Garcia Oramas, Silvia Radosh Corkidi

Cet article a été écrit à la suite d'une communication faite en atelier lors du 4e Colloque *Cliopsy*.

Dans le séminaire « Le psychanalyste et son baquet » (1987), Jean Laplanche affirme que tout espace analytique est construit en introduisant un processus progressif délimité par trois éléments fondamentaux : le cadre, le type de discours qui s'établit entre analyste et analysé et la position de refus de l'analyste. C'est ce dispositif qui permettra le déploiement du transfert et, avec lui, la possibilité de guérison, but ultime du processus analytique.

L'image du « baquet » fait allusion à la formation d'un espace comportant un dedans et un dehors : vers l'extérieur, il est délimité par une paroi externe qui consiste dans un rituel relativement fixe comprenant les règles formelles de la situation (rythme des séances, durée, paiement, position allongée, etc.) et, vers l'intérieur, par une paroi interne faite de la relation et du discours qui s'établissent entre l'analyste et le patient selon le principe de la libre association de la part du patient, et de la part de l'analyste, de l'interprétation et du refus de répondre aux questions, de donner des conseils ou des consignes. Le résultat de cette confrontation, dit Laplanche (1987, p. 50), « est une régression qui est le transfert lui-même » et l'instauration du transfert rend possible le processus de la cure.

Dans ce processus, l'attitude de l'analyste, sa neutralité bienveillante envers le discours de l'autre, tolérante, *a priori* favorable à toute manifestation de l'inconscient et son attention flottante, c'est-à-dire un investissement identique envers tous les contenus sans les juger, est ce qui garantit « pour l'analyste, la possibilité de survivre en tant qu'être humain à une société donnée et, pour l'analysé, de trouver la condition exclusive de sa liberté de parler et de fantasmer » (*id*, p. 52). Le baquet est un dispositif normatif nécessaire auquel ni l'analyste ni l'analysé ne peuvent se soustraire.

La question de savoir s'il est possible de mettre en place des dispositifs analytiques ayant d'autres buts que la cure est toujours d'actualité. Pour Laplanche, tant que les éléments que nous avons soulignés sont maintenus, le dispositif analytique peut avoir d'autres applications à la vie quotidienne et aux phénomènes culturels. Comme lui et d'autres auteurs tels que Kaës (1993), Anzieu (1999), Pichon Rivièrè (1970), nous considérons que le dispositif peut être « exporté » vers le domaine des groupes et des institutions. Bleichmar (2010) parle de « psychanalyse extra-muros », c'est-à-dire de dispositifs mis en place en dehors du cabinet et créés pour répondre à des situations spécifiques de vulnérabilité sociale, comme l'intervention en situation de crise, auprès de victimes de catastrophes naturelles, de guerres, de dictatures, etc. Il s'agit de dispositifs analytiques basés sur la même théorie et la même méthode, comprenant les éléments de base exposés par Laplanche mais avec des participants et/ou des buts

différents. Dans cet article, nous parlerons d'un de ces dispositifs d'orientation psychanalytique dans le domaine des groupes et de la psychologie sociale clinique : les groupes de réflexion.

Groupes de réflexion à orientation psychanalytique

Les groupes de réflexion à orientation psychanalytique s'inscrivent dans le cadre que nous avons décrit et se sont développés en Amérique latine à partir des années 1980 (Radosh, 2006). Ce dispositif a été créé dans le but de réfléchir sur le processus groupal, les angoisses, les conflits, les obstacles au sein du groupe lui-même et de son parcours institutionnel. Son but est de prendre en considération et, dans la mesure du possible, de clarifier, décoder quelques-uns des phénomènes inconscients qui circulent dans les groupes, favorisent en partie la richesse de leur production et peuvent être des obstacles à leurs objectifs. Les références théoriques sur lesquelles ils se basent sont la psychanalyse, l'analyse institutionnelle (Lourau, 1971), les conceptualisations foucaaldiennes du pouvoir (Foucault, 1992), castoriadiennes de l'« Imaginaire Social » (Castoriadis, 1986) et les apports actuels de la linguistique (Lacan, 1966). Ces groupes sont apparentés aux « groupes opératifs » de Pichon Rivière (1970), aux « groupes de formation » d'Anzieu (1999) et aux « groupes Balint » (Balint, 2003). La distinction entre ces différents types de groupes se fonde essentiellement sur des éléments tels que l'encadrement, la participation et l'aspect spécifique ou non des thèmes à travailler, en lien avec les références théoriques sur lesquelles ils s'appuient. Par exemple, il existe une polémique sur la question de la « tâche » des groupes opérationnels. Nous savons que la « tâche initiale » est le moteur de démarrage. Dans la mesure où l'on peut penser que tout groupe travaille autour d'une « tâche », même si elle est indéterminée, comme par exemple « réfléchissons sur le groupe », on fera la distinction entre « tâche manifeste » et « tâche latente ». Le groupe de formation s'éloigne un peu de cette notion de tâche pichonienne, au sens où, dans les groupes de réflexion, la proposition est plus indéterminée, l'objectif étant de susciter le travail groupal en invitant à « associer librement » et en instaurant une série de « règles » plus proches de l'encadrement psychanalytique autour d'un thème d'intérêt groupal.

Le cadre du Groupe de Réflexion (les règles qui l'organisent, le temps, l'espace, le ou les coordinateurs) doit permettre la création d'un espace de confiance où peuvent se déployer les discours singuliers, pluriels et divergents des multiples subjectivités ainsi que leurs inter-relations et où les signalements ou interprétations se présentent de manière toujours hypothétique comme des thèmes pour réfléchir. Freud disait que le patient, en écoutant une interprétation, pouvait avoir diverses réactions, dont l'une était de la nier, ce qui à son tour pouvait signifier qu'elle était juste ; une autre était de l'accepter mais sans produire aucun *insight*, ce qui n'était d'aucune utilité ; une autre était de ne pas faire cas de l'interprétation, mais

au bout de quelques mois et même parfois d'une année, le patient apportait cette interprétation comme quelque chose qu'il avait lui-même découvert ; une autre manière encore était, sans nier ni affirmer, de montrer dans les associations suivantes que l'interprétation était pertinente. L'interprétation qui s'offre sera toujours au début une hypothèse proposée pour que le patient ou le sujet qui l'écoute puisse y réfléchir, y penser, l'élaborer et peut-être même la faire sienne ou non (Radosh, 2003).

Il n'y a pas de thème qui soit considéré comme non pertinent. Idéalement, la demande des participants doit converger avec le désir du coordonnateur de travailler avec et pour le groupe. Si un coordinateur n'a pas ce désir mais le fait malgré tout, cela aura des conséquences négatives puisque ce désir est nécessaire pour que le groupe existe et soit productif. Si des thèmes plus personnels surgissent, ils seront travaillés dans le contexte groupal et toujours en tant que « porte-voix » ou « porte-parole » (Kaës, 1994), en lien avec tout le matériel qui surgit dans le groupe, les rêves, les métaphores, etc. Il est différent en cela des groupes thérapeutiques où, même quand la majorité des interprétations s'adressent au groupe, on cherche à dénouer l'histoire personnelle. Le cadre est stable et rigoureusement respecté : l'endroit et la durée de la session sont fixés, qui pourra être généralement d'une heure et demie ou deux heures, sauf proposition de la prolonger et de faire ce qu'on appelle une « session longue », ainsi que la durée de vie du groupe et la fréquence des sessions (généralement une fois par semaine). Si possible, les participants ne devront pas être plus de douze : on peut travailler avec un plus grand nombre mais c'est plus difficile¹.

Le groupe peut être coordonné par une seule personne si elle a un long parcours théorique et empirique. Cependant, nous savons qu'il y a un plus grand bénéfice à travailler en coanimation parce que, d'une part, deux têtes pensent mieux qu'une seule et, d'autre part, les aspects contre-transférentiels peuvent être travaillés par les deux coordinateurs dans ce que Kaës a appelé une « analyse inter-transférentielle » (Kaës, 1976, 1982), garantissant ainsi une plus grande distance avec la part personnelle qui pourrait être impliquée dans le processus analytique. C'est également utile durant les moments de dramatisation, où un animateur peut « s'impliquer » plus que l'autre.

Dans le cas des groupes de réflexion, les coordinateurs ne jouent pas les rôles, l'un d'animateur et l'autre d'observateur, les deux interviennent quand ils le jugent pertinent, à la différence de ce qui se passe pour le Groupe à tâche selon Pichon et pour le Groupe de Formation. Il est important de signaler qu'il leur est également possible d'avoir recours aux techniques du Psychodrame Psychanalytique (Radosh, 2006).

À la différence de la situation analytique individuelle où seulement deux personnes sont en présence et où les autres personnages sont racontés et « vus » fantasmatiquement – même si Freud disait déjà qu'ils étaient au moins quatre de plus (les parents de chacun des deux sujets) –, dans ce

1. Pour un autre exemple du fonctionnement de ce type de dispositif groupal, cf : Garcia, M.-J., (2011). Le malaise professionnel chez les enseignants : une expérience du groupe de réflexion. *Cliopsy*, 5, 57-67.

mode de travail groupal, l'analyste n'offre pas ses fantasmes aux membres du groupe ni ne projette sur eux ses désirs – idéalement bien sûr – parce qu'« il fait le jeu du mort » comme le propose Lacan (1966). Dans le travail groupal, la présence matérielle de plusieurs autres permet le déploiement de projections et d'identifications multiples, de même que les autres offrent des fantasmes individuels autour desquels, par « résonance », le reste du groupe peut travailler, s'organiser autour d'une imago ou encore autour des fantasmes originaires proposés par Freud (Anzieu, 1999 ; Kaës, 1976). De plus, le discours groupal n'est pas écouté à partir du discours d'une seule personne mais de l'association libre groupale, à partir de la continuité des signifiants de plusieurs sujets qu'offrent ce que Kaës appelle les « porte-parole » ou « porte-rêve » (Radosh, 2006).

En ce qui concerne le rôle du coordinateur, nous partons du présupposé que l'inconscient des sujets agit en toute situation mais se manifeste différemment selon les dispositifs et notamment en fonction de la règle qui les fonde. Dans l'écoute analytique de la production groupale, le discours manifeste est pris comme pouvant être l'expression du discours latent, les effets de l'inconscient étant identifiés à travers les mécanismes déjà décrits dans la cure individuelle : l'identification et la projection mais aussi évidemment le déplacement, la condensation, l'introjection, la dénégation, l'investissement dans le contraire, mécanismes que Freud a rendus visibles dans *L'Interprétation des rêves* (1900).

Nous le voyons, le dispositif instauré dans les groupes de réflexion est un dispositif d'« orientation psychanalytique » en ce qu'il comporte les éléments théoriques et méthodologiques exposés par Laplanche (1987) et se nourrit de divers apports extérieurs déjà décrits. Pour mieux comprendre son fonctionnement dans le champ éducatif, nous exposerons le cas d'un groupe de réflexion qui s'est tenu avec des étudiants à l'Université de Veracruz (Mexique) dans le cadre du diagnostic de participation à la vie universitaire dont le Conseil des Assesseurs du Rectorat de cette université avait demandé la réalisation à une équipe de psychologues spécialistes des groupes. L'objectif était de connaître le degré de participation d'enseignants et d'étudiants à la vie de la communauté universitaire. Pour notre part, psychologues de l'Université de Veracruz, avons invité une équipe d'experts de l'Université Autonome de Mexico, unité Xochimilco, à collaborer à cette expérience, de telle sorte que nous avons coordonné collectivement des dispositifs groupaux de réflexion, les uns avec des étudiants et les autres avec des professeurs, en petits groupes de huit à douze participants formant une population représentative de l'univers académique en ce qui concerne les cursus, les différents campus, facultés et instituts de recherche que compte l'Université de Veracruz.

Nous avons organisé dix groupes au total, cinq d'enseignants et cinq d'étudiants, qui participèrent volontairement à deux sessions de deux heures chacune, avec deux coordinatrices. Chaque groupe était formé d'un nombre identique d'hommes et de femmes de formations diverses, inscrits

aux cinq campus de l'université situés dans différentes villes de l'État de Veracruz. Les sessions ont été enregistrées avec le consentement des participants. Le groupe que nous avons analysé comptait six étudiants de la région de Xalapa et les deux coordinatrices, auteures de cet article.

Le baquet de crabes

La consigne du groupe était de se réunir dans le but de réfléchir ensemble sur la manière de participer à la vie universitaire des étudiant(e)s, chacun(e) s'exprimant librement sur sa participation ou sa non-participation, ses modalités et ses raisons.

Dès le début, le discours groupal tourna autour du manque général de participation des étudiants à la vie universitaire, à partir d'une image populaire de la culture mexicaine qu'un des participants apporta au groupe : le *baquet de crabes*. Le Mexicain se représente comme un individu médiocre, fainéant, sans envie de s'en sortir et immergé dans une culture qui n'encourage pas la participation citoyenne. Cela contraste avec la culture nord-américaine qui, dans les représentations, serait caractérisée par la recherche du dépassement de soi et du succès basé sur l'effort personnel. L'image est la suivante : un baquet rempli de crabes n'a pas besoin de couvercle parce que les crabes mexicains, au lieu de se mettre en file et de s'entraider pour sortir en grimpant les uns sur les autres comme le feraient les crabes nord-américains, se bloquent les uns les autres et s'empêchent tous de sortir.

Pour faire une analogie avec le baquet de l'analyste, la participation se situe dans le cadre d'un espace groupal normatif, socialement délimité qui, au lieu de la faciliter, lui oppose des obstacles. En réalité, ce n'est rien d'autre qu'une signification imaginaire socialement instituée, selon les termes de Castoriadis (1975) qui, en présupposant le manque d'initiative personnelle et de soutien dans le groupe social, décourage les sujets de participer à la vie sociale. Nous considérons qu'au sein des groupes, des métaphores comme celle du baquet de crabes permettent de voir ce qui est latent. Dans ce cas, non seulement il s'agit effectivement d'une signification imaginaire sociale qui date de nombreuses années, mais aussi qui renvoie à tout ce que par la suite ils continueront à exposer dans le groupe, à savoir précisément la méfiance comme signifiant fondamental de leur position paranoïaque et de leur manque de solidarité. D'un côté, cette signification imaginaire tire son origine du social et de l'autre, elle évoque – comme l'expose Kaës (1987) – l'angoisse inconsciente d'être blessé, qui renvoie probablement à son tour à l'angoisse de castration.

Les bases psychanalytiques du groupe de réflexion nous permettent, en premier lieu, de prêter une oreille attentive à ces phénomènes qui révèlent un au-delà du manifeste, c'est-à-dire nous permettent de nous approcher des phénomènes inconscients qui circulent dans les groupes. En second lieu, elles nous aident à observer les formes de relation qui s'établissent entre les

participants et à écouter, à travers leurs libres associations, les liens qui se créent ou non entre eux. Dans ce groupe, se sont exprimés de manière prédominante : la méfiance, la peur, l'impossibilité de se regrouper, l'absence d'espaces pour exprimer ses difficultés, la peur du châtement et de représailles s'ils le faisaient, le chantage et même le fait que des professeurs abusent impunément de leur pouvoir. Nous avons écouté toutes ces voix :

« Comment obtenir cette participation... ça fait peur... je viens d'un village... moi aussi, je suis d'un village où tout le monde se connaît et ici c'est difficile de se faire des relations... nous ne formons pas un groupe... je ne cohabite pas, je ne parle avec personne... il n'y a pas de groupe qui se forme... les recherches en équipe sont difficiles... par e-mail, par Facebook, c'est plus facile... je reste à l'écart, je n'aime pas qu'un conflit se déclenche... nous sommes ensemble mais nous ne nous entendons pas... dans ma faculté, il y a beaucoup de compétition, ils ne sont pas solidaires, ils parlent mal, ils deviennent des ennemis et c'est un conflit pour la société... l'ennemi recherche le pire pour toi, moi je leur dis n'entrez pas en concurrence et donnons-nous des conseils mutuels... la cohabitation est très rare, nous ne sommes pas des personnes très sociables... cette mentalité de crabes existe aussi au sein de l'université, depuis le recteur, les directeurs, les administratifs, on ne leur donne pas d'information, nous sommes individualistes ».

Les anxiétés paranoïaques prédominent évidemment, comme dans tout groupe qui commence, pourrions-nous penser. Cependant, il semblerait que ce soit une caractéristique générale de leurs liens quotidiens, bien que quelques paroles soient fortes, telles le terme « ennemi » et celles-ci : *« j'ai appris à ne faire confiance à personne... il est difficile de se faire des amis... faire confiance à quelqu'un, c'est difficile... il y a beaucoup d'arbitraire »*. On observe deux tendances interprétatives propres au groupe : l'une s'appuie sur l'histoire personnelle : *« j'ai essayé de ne pas suivre ce que j'avais à la maison. J'ai grandi dans une famille très difficile et je ne l'ai pas reproduit »* ; l'autre tendance a à voir avec la situation sociale telle qu'elle se traduit au sein du groupe : *« qu'est-ce qu'on fait avec les problèmes dans les salles, il faut exiger ? c'est difficile, c'est quelque chose qu'on traîne depuis de nombreuses années, il faudrait chasser quelques gros poissons du narcotrafic... nous ne croyons pas tout ce qu'ils disent, à Cholula il y a une pyramide avec au sommet une église, avec ça ils nous disent je suis au-dessus de vous ! notre culture est celle de la peur... nous sommes en train de nous isoler. »*

Leurs interventions manifestent les grandes difficultés de participants à se lier, à former un groupe et à travailler en équipe, une profonde méfiance. Ils parlent de leur fort individualisme et *« d'être ensemble sans réellement se préoccuper de l'autre »*, comme l'a remarqué notamment Bleger, qui a forgé le terme de « syncrétisme dans les groupes » (1964). Les participant(e)s disent qu'ils ne participent pas à la vie universitaire collective parce que le

modèle éducatif ne favorise pas la groupalité, qu'il n'existe pas d'espaces collectifs, ni de loisirs, ni de sports, que les campus et les facultés n'ont pas de cafeteria, de bancs ou d'espaces de réunion, que les étudiants ne se connaissent pas entre eux parce leurs horaires de cours sont différents et, quand ils peuvent travailler en groupe, la compétition l'emporte sur la solidarité et le soutien mutuel. Ils n'ont pas non plus d'espaces de représentation collective, ils ne font pas confiance à leurs représentants et ne savent pas comment se plaindre du manque d'aide universitaire.

Sur ces réflexions, arrive le moment d'une pause durant laquelle les jeunes sortent pour déjeuner ensemble. Au retour, il nous semble qu'ils ont parlé de façon assez conviviale pendant ce moment. Nous soulignons la nécessité de pouvoir compter sur des espaces de rencontre groupaux tels que le dispositif que nous avons mis en place et dans lequel ils ont pu dialoguer, partager des idées, des inquiétudes, des projets. Nous insistons alors sur l'importance de questionner cet imaginaire social sur le manque de capacité à participer collectivement et soulignons la solidarité qui caractérise aussi notre culture et les capacités de chacun, leurs possibilités de créer une participation étudiante groupale qui les rende plus forts individuellement face aux conflits et aux représailles et contribue à l'amélioration de la vie universitaire.

Le groupe prend fin avec les propositions des participants de développer la participation à la vie universitaire, propositions qui, jointes à celles des participants des autres groupes, furent présentées au Conseil Académique des Assesseurs du Rectorat. Nous avons souligné la nécessité de créer des espaces alternatifs de rencontre et de dialogue entre étudiants, avec la participation active des différents acteurs de la vie universitaire puisque, comme le dira l'une des étudiantes : *« les gens aiment bien donner leur point de vue et être écoutés »*, et un autre participant : *« à l'Université, nous avons le privilège de décider si tu veux faire partie d'un groupe ou si tu veux participer et cela dépend de toi, non pas parce que l'école ou les facteurs externes te l'imposent mais parce que c'est ton choix, je suis reconnaissant d'être né au Mexique et de l'étape qui m'est apportée, parce que c'est toi qui choisis et cela me plaît »*.

Pour conclure, nous pensons que le groupe de réflexion à orientation psychanalytique, dans le contexte universitaire, dans une période d'autoritarisme, d'individualisme, de méfiance et de manque de participation, est un outil essentiel permettant de créer des espaces de dialogue et d'écoute d'où naissent des propositions d'amélioration de la vie universitaire, en prenant en compte les opinions de la communauté étudiante et en impliquant de manière active les différents acteurs de la vie universitaire dans ces processus. Ces espaces favorisent le débat, l'échange d'idées et la formulation d'alternatives pour l'action collective ce qui permettra de transformer et de démocratiser l'université.

En ce qui concerne les universités d'autres pays, y compris la France, même s'il est bien clair que les « organisateurs socioculturels » (Kaës, 1987) de ce

groupe ont à voir avec la situation actuelle du pays, certains participants disent cependant : « *le pays a souffert d'un grand retard... il y a peu ou pas du tout de travail, ou mauvais, juste celui qui ressort, c'est pour cela qu'il y a tant de lutte et de concurrence... le Mexique n'a rien, nous copions des modèles extérieurs* ». Cela coïncide avec une situation générale de démotivation, de manque de participation et d'individualisme exacerbé observée dans les sociétés contemporaines, y compris les institutions scolaires d'éducation supérieure. Des espaces groupaux comme celui que nous avons créé permettent que ces organisateurs socioculturels et ceux d'ordre psychique comme l'imaginaire paternelle, autoritaire, puissante et cruelle dont nous avons découvert qu'elle était en train de se transférer aussi en nous, se soient peu à peu élaborés groupalement en trouvant – au moins comme idée initiale – un chemin à suivre pour les participants, puisqu'ils ont dit : « *au fil du temps nous avons vécu dans un stress permanent, nous ne nous rendons plus compte, nous ne voyons plus nos problèmes pour les partager avec les autres... Ici, oui, il y a eu cet espace pour partager, il y a le temps, il y a des espaces, nous devons les chercher, les créer... Je pensais qu'ils allaient nous évaluer, type questionnaire, mais ils nous ont plutôt écoutés, l'opinion de chacun : oui c'est possible* ».

Le groupe de réflexion a permis aux participants un certain *insight* des difficultés à se lier, à former un groupe, à formuler leurs propres mots, en reconnaissant la valeur de la groupalité et des espaces de dialogue collectif dans la vie universitaire.

Références bibliographiques

- Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Balint, M. (1960). *Le Médecin, son malade et la maladie*. Paris : Payot, 2003.
- Bleger, J. (1964). *Temas de Psicología, Entrevista y grupos*. Buenos Aires : Nueva Visión.
- Bleichmar, S. (2010). *Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático*. Buenos Aires : Entreideas.
- Castoriadis, C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil.
- Castoriadis, C. (1986). *Domaines de l'homme (Les carrefours du labyrinthe II)*. Paris : Le Seuil.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid : La Piqueta.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris : PUF.
- Garcia-Oramas, M.-J. (2011). Le malaise professionnel chez les enseignants : une expérience du groupe de réflexion d'orientation psychanalytique au Mexique. *Cliopsy*, 5, 57-67.
- Kaës, R., Missenard, A. et al. (1982). *Le travail psychanalytique dans les groupes. Tome 2 : Les voies de l'élaboration*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1976). L'analyse inter-transférentielle. In R. Kaës, D. Anzieu, A. Béjarano, H. Scaglia et R. Gori, *Désir de former et formation du savoir* (p. 131-182). Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1994). *La parole et le lien*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1987). *L'institution et les institutions : études psychanalytiques*. Paris :

Dunod, 2003.

Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Le Seuil.

Laplanche, J. (1987). *Problématiques V : Le baquet. Transcendance du transfert*. Paris : PUF.

Lourau, R. (1971). *Analyse institutionnelle et pédagogie*. Paris : EPI.

Pichón-Rivière, E. (1970). *Del Psicoanálisis a la Psicología Social, Tomo II*. Argentina : Nueva Visión.

Radosh, S. (2003). *La Interpretación Psicoanalítica en los grupos. Anuario de investigación*. México : Universidad Autónoma, Xochimilco.

Radosh, S. (2006). Experiencias e ideas sobre grupos de reflexión efectuadas en congresos, coloquios y actividades científicas del campo "psi". Área 3. *Cuadernos de temas grupales e institucionales*, (Pags) Madrid : No. especial del Congreso Internacional: "Actualidad del Grupo Operativo".

Maria José Garcia Oramas

Université de Veracruz, Mexique

Silvia Radosh Corkidi

Université Autonome Metropolitaine, Xochimilco, Mexique

Pour citer ce texte :

Garcia Oramas, M.-J. et Radosh Corkidi, S. (2014). Le baquet de crabes. *Cliopsy*, 11, 91-99.

Limites et portée de la parole dans l'éducation

Luciana G. Coutinho et Cristiana Carneiro

Cet article a été écrit à la suite d'une communication faite en atelier lors du 4e Colloque *Cliopsy*.

Le présent travail porte sur une recherche qui se poursuit à la clinique infanto-juvénile de l'Institut de Psychiatrie de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ), grâce au partenariat entre la Faculté d'Éducation de cette université et la Faculté d'Éducation de l'Universidade Federal Fluminense (UFF).

Nous partons de la constatation que les conditions sociales soutenant les liens éducatifs et la transmission ont subi de grandes transformations au long des dernières décennies, suscitant des questions dans les diverses sociétés occidentales, en particulier au Brésil, avec ses implications sociales particulières. Les éducateurs se plaignent assez souvent de « l'échec » de leurs élèves, échec identifié très couramment comme étant l'expression d'un dysfonctionnement de l'enfant (TDAH¹, dyslexie, déficits cognitifs, etc.), ce qui est corroboré par la tendance actuelle à la médicalisation ; et ce n'est que très rarement que l'on tient compte de la singularité des sujets et de la situation sociale/institutionnelle où se présentent les problèmes.

1. Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Notre recherche – qui s'intitule « Enfance, adolescence et malaise dans la scolarisation : étude de cas en psychanalyse et en éducation » – a pour but de contribuer à la réflexion et à l'action face aux difficultés éprouvées par des éducateurs et par des étudiants en ce qui concerne l'institution scolaire et les rapports qui s'y instaurent. Dans cette recherche, nous sommes parties du présupposé qu'il faut amplifier la discussion sur les « difficultés d'apprentissage » car l'on ne peut les considérer sans une étude plus attentive de l'élève concerné et sans envisager les multiples facteurs intervenant dans ce « symptôme » récurrent.

Dans le but de renouveler la lecture des impasses constatées dans la scolarisation, nous avons choisi la stratégie de l'étude de cas (Yin, 2005) comme une possibilité de provoquer le débat entre la psychanalyse, l'éducation et la psychiatrie autour des différentes plaintes scolaires adressées au Service de Psychiatrie. Ce projet, qui s'appuie aussi sur la méthode de recherche-intervention (Castro et Besset, 2008), se trouve encore en phase initiale, étant donné que le suivi des huit cas choisis pour la recherche a commencé seulement en 2013.

Le critère pour le choix de cet échantillon a été défini à partir d'une étude pilote de six mois, où les chercheuses ont relevé les principales plaintes adressées au service. Les huit cas ont été retenus à partir de ce relevé des plaintes scolaires prévalentes établi à partir des cas envoyés au service au long du premier semestre 2012. Parmi les plaintes prévalentes, ont été

retenues « la difficulté d'apprentissage » et « l'agitation », adoptées comme critères de choix.

Ces critères sont donc la condition préalable pour l'étude de cas, bien qu'ils soient énoncés par différentes sources responsables de l'envoi de l'enfant/adolescent au service. L'autre condition est que celui-ci soit suivi à l'Institut de Psychiatrie de l'UFRJ et, par conséquent, que le service de psychiatrie ait été sollicité pour le soigner. Nous cherchons ainsi à soutenir dans cette recherche une approche interdisciplinaire de la question dans le but d'intégrer les différents discours, plus spécifiquement ceux de la famille, de l'école, des spécialistes et celui de l'enfant/adolescent lui-même. De cette façon, dans son aspect plus strict de recherche, ce projet vise à investiguer la façon dont le malaise dans la scolarisation, présent dans les huit cas choisis, est nommé par les différents agents qui y participent. Dans une visée plus large – visée d'intervention et clinique – ce projet cherche à mobiliser les différents agents afin de repenser la situation de l'enfant/adolescent en désignant un lieu où adresser ses angoisses et ses questions. Dans le cadre de l'intervention, le chercheur se situe aussi comme un médiateur entre ces différents agents, en permettant très souvent qu'ils soient confrontés aux diverses perspectives sur l'enfant/adolescent, et que les différentes façons de traiter le malaise puissent ainsi être davantage intégrées les unes aux autres.

Dans l'apprentissage de l'insertion scolaire, familiale et sociale de l'enfant, différents éléments interagissent de manière entrelacée, en réglant les rapports du sujet au savoir. Ce sont des facteurs organiques, génétiques ou non-génétiques qui s'associent aux facteurs sociaux et émotionnels spécifiques de l'histoire de chaque enfant et qui produisent un certain type de fonctionnement cognitif et de savoir sur le monde.

Fondements théoriques

En nous appuyant sur l'optique psychanalytique et en comprenant que l'éducation et la subjectivation humaines se produisent dans le champ du langage, nous pouvons affirmer que, dans la transmission, se réédite le processus inaugural de naissance du sujet auquel participe toujours un Autre/éducateur, avec sa fantaisie inconsciente et sa façon singulière de désirer. Pour la psychanalyse, le sujet se constitue à partir d'un investissement pulsionnel et d'un sens préalables à sa naissance, que l'Autre dépose en lui. C'est ce que l'on entend par l'aliénation inaugurale à l'Autre (Lacan, 1988). Le sujet naît en produisant une réponse à cela, avec son désir et sa façon particulière de prendre position face à ce que l'Autre dépose en lui.

Comme l'affirme de Lajonquière (2010), éduquer dépend toujours du fait qu'il y ait « des gens communs, disposés à parler aux enfants et convaincus que l'éducation est liée aux mêmes conditions de possibilité pour que nous

puissions vivre ensemble dans notre unique monde, sans nous manger les uns les autres » (p. 123-124). Dans ce sens, en affirmant qu'éduquer c'est adresser la parole à un enfant, l'auteur renforce le lien entre éducation et subjectivation, lequel est soutenu aujourd'hui par beaucoup de psychanalystes qui misent sur une rencontre possible entre la psychanalyse et l'éducation (Colli et Kupfer, 2005).

Néanmoins, comme le faisait remarquer Mannoni (1999), les troubles de la vie intellectuelle ont parfois la valeur d'*acting out* lorsque l'impossibilité d'apprendre et/ou de penser apparaît comme une tentative de ne pas succomber à la place de l'objet du désir de l'Autre/éducateur, en instituant la dimension du manque dans la relation éducative. La clinique nous révèle que lorsque cette distance n'est pas assurée, l'angoisse survient sous les formes les plus variées, comme dans les manifestations d'agitation, d'agressivité, d'indiscipline, etc. Pour cette raison, Mannoni insistait sur l'importance de laisser au désir la possibilité de naître entre l'éducateur et l'enfant, ce qui devient encore plus urgent dans le cas des psychotiques. Il s'agit de laisser de la place à la réponse singulière de chaque sujet à ce que ses prédécesseurs ont déposé en lui.

À partir d'études précédentes (Carneiro et Coutinho, 2012), nous savons que le lien éducatif actuel, socialement soutenu par des dispositifs institutionnels médico-pédagogiques, est guidé fondamentalement par le discours de la science, au détriment de la parole des parents et des professionnels de l'éducation, ce qui se répercute chez les adolescents et les enfants en tant que perte de référents symboliques importants dans la construction d'un discours propre. Ce qui prédomine, c'est une parole vidée de désir et chargée de sens et d'identifications qui mène à une fixité imaginaire des lieux institués, parallèlement à une demande narcissique permanente d'amour et de reconnaissance.

Dans notre recherche actuelle, nous travaillons sur ce trait historique et trans-générationnel relatif à l'effacement de la parole subjectivée dans le lien éducatif, ce qui se retrouve dans les différents discours produits sur l'enfant/l'adolescent (discours parental, scolaire, médical, discours de l'enfant/adolescent lui-même). Sachant que la parole introduit une coupure dans l'excès de jouissance en matérialisant les discontinuités et les différences, il est important de nous interroger sur les effets de l'évidement de la parole dans la transmission. Nous supposons que la fragilisation de la dimension symbolique dans le lien éducatif se présente sous la forme de différentes impasses dans la scolarisation, des impasses qui ne sont pas déconnectées de celles qui se rencontrent dans le processus de subjectivation même.

Étude pilote

Pour commencer, de janvier à juin 2012, nous avons fait une étude pilote au sein de l'Institut de Psychiatrie de l'UFRJ dans le but de repérer des plaintes liées à la scolarisation parmi tous les cas reçus à l'accueil du Service de Psychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence. Ces plaintes, conformément à la routine de l'institution, ont été triées par les psychiatres et les psychologues travaillant dans le service. Ensuite, elles ont été consignées sur des formulaires appropriés et adressés aux consultations psychiatriques et/ou psychologiques. Notre étude pilote s'est faite à partir de ces formulaires de triage et, après la définition des critères, les enfants et les adolescents qui seraient convoqués pour notre recherche ont été choisis.

Dans cette étude pilote, notre question principale était de savoir combien d'enfants/adolescents arrivent au service et combien arrivent avec des plaintes concernant la scolarisation. Comment ces plaintes se présentent-elles principalement ? Le but de notre action était justement de repérer ce qui apparaissait comme la principale entrave pour l'enfant/adolescent dans la scolarisation et de pouvoir ainsi définir les critères pour le choix des cas à étudier.

Nous avons constaté un nombre significatif de cas qui sont arrivés à l'accueil du service de psychiatrie avec des plaintes intitulées : « difficultés d'apprentissage » et « agitation ». Sur un total de deux cent quatre-vingt-cinq cas reçus à l'accueil pendant cette période, quatre-vingt-douze cas ont fait état d'une plainte concernant l'école. Sur ceux-là, quarante-quatre concernaient des difficultés d'apprentissage et trente indiquaient agitation/inquiétude, si bien que ces deux catégories se sont montrées prévalentes pour notre recherche.

Le grand nombre des questions scolaires adressées à la psychiatrie et présentées de façon très similaire nous amène à supposer que ces plaintes renouvelées de « difficultés d'apprentissage » et d'« agitation » renvoient à un symptôme social, constituant ainsi un moyen privilégié pour l'investigation de la complexité des relations langagières présentes dans le milieu social/éducatif dans lequel le sujet est plongé (Santiago, 2005). Ce symptôme semble indiquer aussi l'existence d'un espace vide entre l'apprenant idéal, sur lequel se basent les politiques éducatives fondées sur le discours scientifique, et la singularité des sujets-apprenants. Ce qui mène à la supposition que, très souvent, les impasses dans la scolarisation d'enfants et d'adolescents ne concernent pas seulement des questions d'ordre cognitif et/ou organique, mais qu'elles sont marquées par les contextes transgénérationnels, sociaux et affectifs dans lesquels elles se rencontrent.

De tels apprenants reçoivent différentes dénominations pathologisantes au long de leurs parcours scolaires et cela ne peut manquer de produire des effets sur eux. L'individu ne sait pas pourquoi il n'apprend pas et il ne comprend pas ce qui se passe pour lui, ce qui le rend incapable d'agir sur

son propre apprentissage. Ainsi le discours médico-pédagogique hégémonique fait taire le sujet par des diagnostics (parfois erronés) et/ou par des médicaments, or nous savons, paradoxalement, qu'il n'y a d'apprentissage que lorsqu'il y a un sujet, ce qui implique une certaine « coupure » dans l'assujettissement à l'Autre. Il s'agit, comme le dit Bergès (1999), d'une soustraction qui est homologuée à la soustraction nécessaire à l'avènement du sujet ; un sujet pouvant parler à la première personne et pouvant ainsi être également lecteur, en soustrayant ce que l'on dit de lui pour pouvoir construire sa propre relation au monde. Notre perspective éthique dans le présent projet est justement la réhabilitation de ce sujet.

Méthode

De ce fait, notre question principale de recherche vise à comprendre le malaise lié à la scolarisation d'enfants et d'adolescents à partir des plaintes de difficulté d'apprentissage et d'agitation, en étudiant la participation des différents acteurs à ce malaise, en particulier par leurs discours. Il faut entendre par ce malaise une large gamme de difficultés qui concernent l'enfant et l'adolescent dans le milieu scolaire, parmi lesquelles des problèmes d'apprentissage, des difficultés dans les rapports entre pairs à l'école, des difficultés dans les rapports professeur-élève, des questions concernant la lecture et l'écriture, l'agressivité et l'attention, enfin, tout ce qui peut se décrire comme source de malaise dans les rapports de l'enfant ou de l'adolescent avec l'école. Le choix du terme *malaise* est intentionnel, dans le but d'éviter des réductionnismes dans la façon de comprendre de telles impasses entre l'enfant ou l'adolescent et l'école et en renvoyant la question à une formulation plus diffuse qui se rapporte justement à la rencontre du pulsionnel avec la culture (Freud, 1930). Ce malaise peut être annoncé par l'enfant lui-même, par l'école, par la famille, ou encore par quelque spécialiste qui s'occupe de cet enfant ou de cet adolescent.

Comme déjà indiqué, nous nous appuyons à la fois sur la méthode de l'étude de cas et sur celle de la recherche-intervention, méthodes dans lesquelles les paroles et les actions du chercheur liées aux échanges avec les sujets auprès desquels s'effectue la recherche donnent du sens aux situations vécues. Ainsi, le sujet que nous voulons investiguer et connaître se constitue-t-il effectivement tout au long du processus de recherche, au moyen d'échanges avec le chercheur ou avec d'autres acteurs qui s'incluent aussi dans la façon dont se produit cette expérience.

Pour être suivis pendant la période de deux ans, les huit cas sélectionnés avaient été qualifiés, lors du triage, en termes d'« agitation » ou de « difficultés d'apprentissage ». De ce fait, notre recherche-intervention a eu pour but d'écouter chacun des acteurs impliqués dans la situation (parents, école, médecins et enfant/adolescent) afin d'observer la façon dont ce

malaise surgit dans leurs différents discours, ses variantes possibles et/ou ses points de convergence.

La collecte des données a eu lieu en ayant pour centre le discours que l'on peut obtenir par enregistrement écrit ou oral. Afin d'étudier l'enfant/adolescent dans son propre contexte scolaire, nous utilisons des entretiens avec les parents et avec les enfants, des réunions avec l'équipe professionnelle qui s'occupe du cas ainsi que des moments d'observation participante dans les écoles. Ces observations ont été d'un grand apport puisque, pour deux cas, l'observation a apporté un matériel tout à fait divergent par rapport au discours des spécialistes. Quant à l'enregistrement écrit, obtenu par l'analyse de documents, la principale source de données est le dossier du cas qui nous apporte le rapport écrit des médecins et des spécialistes ainsi que des rapports scolaires.

En ce qui concerne le matériel obtenu à partir des entretiens, nous avons pris en considération le contexte dans lequel la rencontre a eu lieu et les aspects transférentiels et non-verbaux ayant pu intervenir dans la situation. Les entretiens sont principalement de deux types : des entretiens cliniques avec l'enfant/adolescent et sa famille et des entretiens ou des réunions avec les spécialistes et l'école. Les réunions de l'équipe multidisciplinaire sont considérées comme un axe important pour l'étude de cas puisque les différents discours peuvent y circuler, dans une même ambiance, de façon articulée, ou en divergeant sur certains points. Les entretiens et les réunions sont enregistrés et consignés dans des rapports qui serviront de matériel pour une analyse d'orientation psychanalytique des discours, en tenant compte aussi bien des signifiants prononcés que du contexte dans lequel ils le sont.

Notre but, au delà de la collecte des données, est de permettre des échanges avec les différents professionnels de l'éducation et de la santé qui prennent en charge ces enfants de façon à ce que les différents regards et les différents discours puissent se redéfinir et s'articuler. Dans ce sens, notre recherche présente aussi un aspect clinique, dans la mesure où l'ouverture de la parole et la constitution de liens transférentiels permettent souvent de nouvelles configurations dans les rapports enfant/parents, enfant/école et même enfant/médecin, qui se répercutent au niveau de la constitution des symptômes.

Le cas G. et la question de la médicalisation du malaise scolaire

Nous rapportons ci-après un bref extrait d'un cas travaillé à partir de l'axe d'intervention dans la recherche. Nous y soulignons particulièrement les questions concernant la médicalisation du malaise dans la scolarisation. Il a été possible de constater la prévalence dans les discours de la compréhension biologisante des problèmes scolaires et celle-ci a pu être

déconstruite, d'une certaine façon, à partir de l'intervention du groupe de recherche.

G. est un enfant de six ans qui, depuis l'âge de quatre ans, est envoyé par l'école chez divers spécialistes (psychologue, neurologue, psychiatre) du fait de son « agitation », de son « agressivité » et de ses « difficultés d'apprentissage » qui perturbent son insertion dans le milieu scolaire. Son encéphalogramme étant normal, le neurologue a fait un diagnostic de trouble comportemental et lui a prescrit du *sulpiride*, ce qui n'a pas modifié son état général. La prescription de ce médicament a alors été interrompue et l'enfant a été envoyé au Service de Psychiatrie (SPIA).

Sa mère raconte que ce comportement semble s'accroître en sa présence et que, selon ses propres mots, elle ne joue presque jamais avec lui. Elle travaille toute la journée en s'occupant d'une petite fille atteinte de paralysie motrice. En rentrant de l'école, G. reste chez une voisine, avec cinq autres enfants, jusqu'à ce que sa mère soit rentrée du travail. On rapporte qu'il y a souvent des disputes entre ses parents ainsi qu'entre son père et d'autres personnes hors de la famille. L'enfant a déjà vu son père rentrer à la maison blessé et ensanglanté à la suite d'un de ces épisodes.

Après notre première visite à l'école où le garçon commence ses études dans l'enseignement élémentaire, nous avons pu constater une vive inquiétude concernant son comportement, ce qui s'est traduit par un rapport médical contenant le diagnostic de TDAH et la demande que l'enfant soit transféré de sa classe à une « salle pour enfants à besoins éducatifs spéciaux ». À l'école, l'institutrice remarque qu'il se calme lorsqu'il reçoit une attention individualisée. Quand la directrice l'interpelle sur son comportement et lui demande s'il aime que sa mère soit appelée à l'école, il baisse la tête en disant « oui ». À une autre occasion, lorsqu'il est réprimandé par l'institutrice, il lance la menace : « *je vais appeler mon père ici* ».

En prenant contact avec le cas de G. – qui est suivi dans notre recherche depuis le mois de mars 2013 –, nous nous sommes entretenues avec le psychiatre qui l'a pris en charge et nous avons appris qu'il y a des controverses au sein de l'équipe sur la nécessité ou non de commencer la médication de l'enfant. Alors que le médecin résident qui s'occupait de l'enfant disait : « *je pense que c'est un cas qui a besoin de médicament* » car « *il remplit beaucoup de critères du TDAH* », son supérieur a trouvé convenable « *d'attendre encore un temps avant de prendre une position* ». Face à la demande scolaire du diagnostic et du traitement psychiatrique du cas, pendant la réunion dans le service de psychiatrie, il fut établi que l'orientation actuelle concernant G. serait une psychothérapie individuelle parallèlement à son suivi familial et scolaire par notre équipe de recherche. C'était un pari à tenir sur la possibilité qu'il n'ait pas besoin de médicament tout de suite, ou du moins que ce ne soit pas la seule forme de traitement indiquée comme étant nécessaire, aussi bien pour la famille que pour l'école. Pour lui, l'ajournement du traitement médicamenteux a été

fondamental car, à partir de l'observation dans le contexte scolaire, il a été possible de constater un important changement dans son comportement sans l'intervention de médicaments.

L'une des chercheuses de notre équipe a commencé à fréquenter l'école de G. tous les quinze jours en étant présente dans sa salle de classe et en participant à des réunions avec l'équipe pédagogique. Au début, la chercheuse a remarqué qu'elle avait été placée par l'institutrice en position de témoin des actes agressifs et inconsiderés de G. Peu à peu cependant, elle a constaté qu'en sa présence, l'institutrice prêtait plus d'attention à l'enfant et qu'elle lui avait même demandé de l'aide sur la manière d'agir avec lui. Bien que la chercheuse n'ait pas répondu à cette demande, il semble que quelque chose ait changé dans les rapports de l'institutrice avec l'élève. Elle a commencé à lui consacrer plus d'attention, à se rapprocher de lui, en faisant même preuve d'une meilleure connaissance de sa situation familiale. Alors que G. oscillait au départ entre des moments de grande agitation, d'agression de ses camarades et des moments d'une certaine apathie pendant les cours, il a commencé à essayer de faire face à ses difficultés pour faire les exercices et même à demander de l'aide à l'institutrice. Il a aussi progressivement manifesté de l'intérêt à l'égard de la chercheuse, bien qu'il ne sache pas qu'elle s'intéressait à son cas. Tout au long du premier semestre 2013, lorsque l'institutrice présentait l'élève à la chercheuse, son discours se caractérisait par l'emploi récurrent du mot « défaut ». En février, elle dit : *« Il n'arrête pas, il est très agité, parfois il est agressif, il ne respecte pas les règles, quand il montre un défaut, rien à faire »* ; ou bien, le mois suivant : *« Vous voyez comment il est ? Vous avez vu, il a recommencé, il est comme ça... encore heureux que vous êtes là pour voir, parce qu'il montre toujours des défauts »*. Deux mois plus tard, on peut lire dans le rapport de l'une des chercheuses : *« L'institutrice a dit qu'il n'a présenté aucun "défaut" ces deux dernières semaines »*.

Par ailleurs, le discours de la famille, plus spécifiquement celui de la mère, soulignait l'importance des soins médicaux, dans une probable identification d'un tel comportement à la maladie. La mère dit : *« Il n'arrête jamais, il saute tout le temps en imitant les animaux, il a la manie de cracher dans ses mains et sur le lit, il a besoin d'un médicament pour se calmer »*. La compréhension de son agitation comme étant une maladie était déjà celle retenue lors de son arrivée au service, sur la recommandation de l'école.

Tout au long de l'année 2013, nous avons été en contact avec la mère de G. pendant les réunions mensuelles avec les parents des enfants suivis et au cours des entretiens individuels. Au début, elle s'est montrée assez renfermée et nerveuse en parlant de son fils puis, peu à peu, elle a reconnu avoir une difficulté pour s'approcher de lui et lui donner de l'affection. Nous avons remarqué, progressivement, une plus grande ouverture de sa part et plus de disponibilité pour parler avec nous. Elle a même exprimé le désir de faire une thérapie individuelle pour essayer de résoudre ses difficultés relationnelles avec son fils. Parallèlement, elle a commencé à exiger une

plus grande participation du père à l'égard de son fils et les parents ont fini par décider de changer l'horaire scolaire de G. : ce dernier irait à l'école l'après-midi, de façon à pouvoir passer la matinée avec son père et à rester ainsi moins longtemps chez la voisine. Lors d'un entretien individuel, la mère de G. a révélé avoir subi un abus sexuel pendant son adolescence, de la part d'un jeune homme de la famille pour laquelle elle avait travaillé comme domestique depuis des années.

À partir de l'intervention de l'équipe de recherche, G. a commencé une thérapie psychanalytique individuelle avec une psychologue du secteur, dès le mois d'août 2013. Lors d'une réunion avec le secteur de psychologie, nous avons appris que G. profite bien de cet espace et qu'il vient régulièrement aux séances, amené par son père.

À la fin de 2013, le discours de la mère sur G. avait beaucoup changé par rapport à celui du début du projet. Elle dit qu'on ne l'appelle plus à l'école à cause des actes agressifs de son fils et que son fils « *va beaucoup mieux* ». Elle dit que G. est plus calme, moins agité et qu'il fait plus volontiers ses devoirs à la maison. La façon dont elle parle de son fils a aussi changé. Elle se montre moins froide, elle traite ses actes comme étant des gamineries (qui la font même sourire) plutôt que relevant d'une possible maladie.

Pour revenir sur notre questionnement quant à l'évidement de la parole dans le lien éducatif, lié à l'hégémonie du discours de la science et à la médicalisation, nous estimons que la présence d'un éclairage psychanalytique dans le domaine éducationnel peut aider à freiner les immenses demandes adressées aujourd'hui à la psychiatrie. Dans ce sens, notre travail a pour but de promouvoir des manières d'aider les éducateurs et les parents à potentialiser leur parole face à l'enfant et/ou à l'adolescent, pour qu'ils puissent se trouver une place, entre l'omnipotence et l'impuissance, leur permettant de forger des façons singulières d'éduquer.

Références bibliographiques

- Bergès, J. (1999). A instância da letra na aprendizagem. *Revista da APPOA (Associação Psicanalítica de Porto Alegre)*, IX, 16, 137-147.
- Carneiro, C. et Coutinho, L. G. (2012). Educação e subjetivação : palavras de crianças e jovens. In *Territórios Interculturais de Juventude. Anais do V JUBRA- Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira* (p. 33-34). Recife : Editora universitária UFPE.
- Castro, L. R. et Besset, V. L. (2008). *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro : Nau.
- Colli, F.A.G. et Kupfer, M.C. (2005). *Travessias : A Experiência do Grupo Ponte – Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo : Casa do Psicólogo.
- Freud, S (1930). O Mal-estar na Civilização. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, volume XXI. Rio de Janeiro : Imago, 1980.
- Lacan, J. (1988). *O Seminário. Livro 11. Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar.
- Lajonquière, L. (2010). *Figuras do Infantil : A Psicanálise na Vida Cotidiana com as*

- Crianças*. Petrópolis : Vozes.
- Manonni, M. (1999). *A Criança, sua "Doença" e os Outros*. São Paulo : Via Lettera.
- Santiago, A. L.(2005). *A Inibição Intelectual na Psicanálise*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso : planejamento e métodos*. Porto Alegre : Bookman.

Luciana G. Coutinho

Universidade Federal Fluminense
Rio de Janeiro, Brésil

Cristiana Carneiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brésil

Pour citer ce texte :

Coutinho, L. G. et Carneiro C. (2014). Limites et portée de la parole dans l'éducation. *Cliopsy*, 11, 101-110.

Claudine Blanchard-Laville

Au risque d'enseigner

Jean-Marie Cassagne

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.

Paru en mars 2013 aux Presses Universitaires de France, *Au risque d'enseigner* aborde un ensemble de questions que Claudine Blanchard-Laville, professeure émérite en sciences de l'éducation à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense et membre fondatrice de l'équipe de recherche *Clinique du rapport au savoir*, avait traité ces dernières années au travers de contributions dispersées (articles, chapitres d'ouvrages collectifs). Ces problématiques, étudiées ici conjointement (et selon un format plus propice aux approfondissements théoriques), peuvent être schématiquement regroupées en deux sous-ensembles : d'une part, la compréhension des dimensions inconscientes de la relation enseignant-élèves, appréhendées ici, dans le prolongement des travaux antérieurs de l'auteure, par le biais du concept de « transfert didactique » ; d'autre part, un ensemble de réflexions relatives aux processus psychiques mis en jeu dans le cadre de dispositifs d'« accompagnement clinique groupal » des pratiques enseignantes – réflexions dominant lieu dans les deux derniers chapitres à des approfondissements spécifiques concernant les prémisses

scientifiques à partir desquelles ces dispositifs de formation se sont développés, et les modalités selon lesquelles peut se concevoir la formation des professionnels intervenant dans ce type de cadres.

L'ouvrage s'organise autour de onze récits cliniques recueillis auprès d'enseignants en formation initiale ou continue et saisis, le plus souvent, dans le cadre de groupes d'analyse de pratiques (deux situations sont tirées d'entretiens de recherche stricto sensu, un texte d'étudiante complète l'ensemble). Onze « miniatures » qui disent la souffrance psychique ordinaire d'enseignants dans l'exercice quotidien de leur profession : le jeu de miroirs s'établissant entre une institutrice en Cours préparatoire et la mère d'une élève autour d'un inavouable sentiment de jalousie, la sidération d'une jeune professeure d'histoire-géographie se confrontant à une adolescente indocile, les résonances intimes éprouvées par une enseignante de maternelle à l'annonce de la maladie « orpheline » d'un de ses élèves... De ce matériau dense, complexe, souvent émouvant, l'auteure tire une série d'analyses minutieuses, fouillées, écrites dans un style alliant vivacité du récit et rigueur théorique.

S'attachant à restituer la singularité de chaque situation – aussi bien sur le plan des significations latentes qui y sont mises en jeu que sur celui des processus par lesquels celles-ci émergent dans le cadre d'un accompagnement groupal clinique – Claudine Blanchard-Laville en propose des interprétations toujours prudentes, comme pour se garder d'en étouffer

la richesse potentielle, appuyant ses analyses aussi bien sur des références « classiques » de la tradition psychanalytique et/ou clinique (Freud, Winnicott, Meltzer, Klein, Bion, Balint, Beillerot, Anzieu), que sur des travaux plus récents (Didier Houzel, notamment, pour des précisions relatives aux propositions théoriques de Bion, Christophe Dejours, en lien avec la question de la souffrance psychique, Bernard Golse, autour de questionnements sur les processus de transmission intersubjective...).

Fréquemment, elle est amenée à analyser les épreuves psychiques traversées au quotidien par les enseignants comme des « réactivations », dans le présent de la rencontre pédagogiques, de « scénarios familiaux » (p. 151) « à l'œuvre à [leur] insu et qui pèsent sur [leurs] choix, [leurs] décisions et [leurs] conduites » (p. 82). On retrouve là une hypothèse fondatrice du concept de « transfert didactique » issu de travaux antérieurs (notamment *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*, 2001) et dont l'auteure propose ici quelques développements inédits, notamment au travers de situations dont la problématique centrale ne concerne qu'indirectement (ou incidemment) la relation pédagogique : les récits qu'elle relate d'entretiens et de séminaires cliniques focalisés sur la question des processus psychiques vécus par les enseignants dans le cadre de leur formation (continue ou initiale) donnent ainsi lieu à des propositions théoriques éclairantes concernant les aléas inhérents à la construction de l'identité professionnelle enseignante – propositions qui font écho à ses tra-

vaux antérieurs sur la question (notamment *Malaise dans la formation des enseignants*, 2000, en collaboration avec Suzanne Nadot) et intègrent au passage des propositions théoriques plus récentes (signalons ici celles de Louis-Marie Bossard au sujet de la notion d'« adolescence professionnelle »).

L'attention particulière accordée par Claudine Blanchard-Laville aux conditions d'émergence des expressions de l'intériorité psychique des enseignants dans les dispositifs d'accompagnement clinique groupal lui offre plus profondément l'occasion de préciser quelques-uns des postulats théoriques sur lesquels se fonde sa posture de clinicienne. Revendiquant ses affinités de longue date avec la pensée de Bion, elle plaide ainsi résolument pour un modèle d'accompagnement clinique dans lequel, en écho à la célèbre formule incitant l'analyste à se présenter à chaque séance « sans mémoire et sans désir », il ne s'agit plus pour le clinicien d'être « l'archéologue d'un passé révolu mais plutôt d'être attentif à la "rencontre", "présent" et ouvert aux turbulences émotionnelles disponibles ici et maintenant dans le champ » (p. 183, souligné par l'auteure). Une clinique de « l'instant présent », en somme, et dont les effets de transformation sur les individus ne doivent rien à une interprétation toute puissante (« Il ne s'agit pas d'émettre des interprétations qui diraient le vrai, révélant ainsi la signification profonde de telle ou telle situation », p. 22-23) ou à la vaine administration de « savoirs formalisés construits à l'extérieur et que les praticiens sont censés s'approprier

et rendre opérationnels dans leur pratique » (p. 81). C'est bien davantage dans la fulgurance de la rencontre de formation, dans la confrontation à ce « kaléidoscope de regards diffractés » (p. 125) généré par la médiation du groupe, que s'accompliraient selon Claudine Blanchard-Laville les mouvements psychiques les plus décisifs – assertion qu'elle soutient ici avec engagement, égratignant au passage la « passion évaluative » actuellement en vogue dans nos académies : « plutôt que de vouloir aménager la formation dans le sens des attentes, d'ailleurs paradoxales, de formés, il s'agirait plutôt d'accepter de reconnaître la difficulté de ce temps de passage ; il s'agirait alors de penser un espace potentiel où le cadre donnerait la possibilité aux étudiants et aux stagiaires de verbaliser le vécu de crise et d'élaborer psychiquement l'expérience de leur transformation identitaire. Il s'agirait ainsi et avant tout que les formateurs eux-mêmes puissent penser et soutenir ce passage en offrant un environnement étayant où la souffrance psychique puisse être dite, entendue et transmuée » (p. 47-48).

En fin d'ouvrage, ces considérations cliniques donnent lieu à une réflexion théorique approfondie au sujet des processus psychiques observables dans le cadre de dispositifs d'analyse de pratiques – mais que l'on peut inférer à toute relation formative ou pédagogique. En deux chapitres conclusifs consacrés aux fondements théoriques et historiques de l'analyse clinique de pratiques enseignantes et aux modalités de formation clinique de formateurs d'enseignants,

l'auteure synthétise quelques-unes des propositions formulées précédemment dans l'analyse des récits recueillis. S'appuyant sur les propositions de Bion concernant les « liens émotionnels » (*Aux sources de l'expérience*, 1962), mais également sur des travaux plus récents abordant les liens entre cognition et émotion (Denis Mellier, Bernard Golse, Serge Tisseron), elle explore une série d'hypothèses de compréhension des processus de transmission du savoir mettant en évidence, dans le prolongement de ses travaux antérieurs sur la clinique du rapport au savoir, l'ampleur des déterminations inconscientes pesant sur la relation formative ou pédagogique. Claudine Blanchard-Laville y esquisse de stimulantes pistes de réflexion sur le travail d'accompagnement clinique (notamment lorsqu'elle évoque l'idée d'une « transmission subjective du geste » empruntée à Antoine Masson, p. 171).

Développé à partir d'un matériau clinique riche et vivant, alimenté par des références nombreuses et variées, caractérisé dans sa réflexion par une rigueur théorique sans faille, *Au risque d'enseigner* témoigne bien de l'originalité et de la fécondité de la pensée clinique de Claudine Blanchard-Laville.

Leandro de Lajonquière

Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants

Dominique Ottavi

de Lajonquière, L. (2013). *Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*. Paris : L'Harmattan.

Le propos du livre de Leandro de Lajonquière sur les « figures » de l'infantile rompt avec certaines habitudes mentales : nous ne sommes pas ici dans la psychopathologie et, loin de la médicalisation des questions scolaires et autres questions d'éducation, il s'agit de faire fonctionner la psychanalyse dans l'éducation ordinaire. Plutôt que réduire la psychanalyse à être un outil pour résoudre des problèmes, l'ouvrage vise à situer enfant et adulte vis-à-vis l'un de l'autre dans notre monde troublé et à se situer en surplomb par rapport à ces problèmes.

Nous y trouvons tout d'abord un bilan de la psychanalyse dans l'éducation. Anna Freud, déjà, a œuvré en faveur de ce lien, mais plus récemment une série d'auteurs ont alimenté ce qui constitue maintenant un corpus voué à cette question. Les travaux de Françoise Dolto et Maud Mannoni ont été relayés par des travaux qui abordaient frontalement la question de

l'école : Catherine Millot et Mireille Cifali, Nicole Mosconi, Claudine Blanchard-Laville – pour ne citer que des travaux maintenant devenus classiques, à travers des positions parfois divergentes concernant le rôle de l'institution et la relation éducative – ont mis en avant des concepts devenus indispensables tels que le rapport au savoir. Le livre de Leandro de Lajonquière prend place dans cette série et y prend position d'une manière originale, ce qui n'est pas si facile après ce legs d'un chantier aussi actif.

Il apporte tout d'abord une réflexion sur la notion de développement : la psychanalyse intervient dans un monde éducatif littéralement obsédé par le développement. L'auteur met en évidence les dangers d'une utilisation abusive de ce concept auquel par ailleurs on peut donner un contenu précis, mais qui est devenu un véritable *topos* de la pédagogie. Les dangers du « développement » résident dans l'« illusion psychopédagogique » : le rêve déjà ancien d'une pédagogie fondée sur la science, un rêve de toute puissance. La psychopédagogie ainsi entendue signifie qu'on saurait ou qu'on pourrait savoir « vers » quoi l'éducation doit aller, que la théorie éducative comporte une téléologie. C'est une illusion d'autant plus pernicieuse que la pseudo-science avance masquée. Leandro de Lajonquière met en évidence l'existence d'une sorte de vulgate de la pédagogie dont les versions de « droite » ou de « gauche » d'un point de vue politique finissent par se confondre. Que l'on considère l'idéologie des dons ou que l'on considère que la stimulation éducative déve-

loppe le potentiel cognitif et affectif de l'enfant, on a finalement toujours affaire à une représentation du développement comme accomplissement de la nature, mais accomplissement orienté vers un modèle de perfection, l'adulte ou la civilisation actuels. De ce point de vue, le développement devient un mot-valise qui véhicule une visée normative dans le développement de l'enfant, de même qu'il recèle un ethnocentrisme et une idéologie coloniale quand on parle des peuples en voie de « développement ». Un autre contexte, certes, mais la psychanalyse nous apprend justement qu'il n'y a pas de hasard dans le sens des mots. Vouloir finalement élever l'enfant à hauteur de celui qui l'éduque en parant l'intention des atours attrayants du respect de la nature, est-ce un si bon programme pour le XXI^e siècle, est-on tenté de se demander à la lecture de cette mise en garde. L'opération présente un bénéfice supplémentaire, celui de gommer l'accident, le désordre, la conflictualité, la singularité, toutes choses qui font éminemment partie du développement si l'on débarrasse le terme de sa gangue consensuelle.

Le point de vue de l'auteur est d'autant plus précieux pour le lecteur français qu'il a l'expérience des luttes politiques et idéologiques en Amérique Latine. Ce n'est sans doute pas avec la même assurance que l'on envisage en France de réunir dans une même critique des idées identifiées comme progressistes et d'autres qui ne le sont pas.

Ce problème éthique et politique lié à la notion de développement a aussi un versant épistémologique. L'ou-

vrage décrit les vicissitudes de l'« évolution » dans la théorie psychanalytique, le fait que Freud ne pouvait s'en passer. Il y a de l'accidentel dans le développement, du conflictuel, du déséquilibre, et pourtant il y a des étapes, des invariants, et dans le contexte intellectuel du XIX^e siècle finissant, la théorie de l'évolution avait vocation à rendre compte de ces invariants. Pourquoi alors se priver d'autres mots que ceux qui sont liés à cette théorie qui nous ramène à l'idéologie du progrès et aux embarras du développement ? Leandro de Lajonquière propose de parler de « constitution » du sujet du désir plutôt que de développement du sujet de la pédagogie. Pour bien signifier qu'il n'y a pas actualisation de virtualités antérieures présentes dans un substrat biologique. La constitution a lieu dans la parole de l'animal parlant qu'est l'homme ; il insiste alors sur l'importance de la manière dont on s'adresse à l'enfant. Il serait intéressant sur ce point de faire une comparaison entre l'analyse de Leandro de Lajonquière et celle de Jean-Claude Quentel dans *l'Enfant* (1997), quand il suggère que, nonobstant la différence entre l'enfant et l'adulte, l'enfant est d'emblée un interlocuteur pour les adultes et doit être traité comme tel. Ici, des analyses très intéressantes sont proposées de la façon dont des mères parlent à leurs enfants : elles s'adressent à eux à la troisième personne. Ceci ne désigne-t-il pas une place où l'enfant peut se reconnaître indépendamment du « miroir », dans sa relation à elle ?

Insensiblement l'ouvrage nous guide vers cet autre concept central pour

l'éducation qu'est le savoir. Il est toujours aussi un « savoir vivre », nous dit l'auteur, parce qu'il instaure une dette. L'adulte qui donne, c'est son devoir, ne sait pas ce qu'il transmet à l'enfant qui reçoit, par amour. Cette relation crée la vie humaine en même temps qu'elle opère la transmission du savoir. Celui-ci n'est pas un « stock » de connaissances comme les analogies de la pensée avec la cybernétique nous ont trop habitués à le croire, il est plutôt une dynamique autour du manque, au fond, comme les philosophes de l'Antiquité l'avaient déjà compris. On parle de ce qu'on cherche, à partir de l'inachèvement constitutif du désir.

Ces considérations conduisent à une critique de l'école, critique qui habituellement est aussi très cadrée par des schémas de pensée rigidifiés. L'école ne serait pas assez moderne ou n'aurait pas encore tenu compte des théories scientifiques. Le livre apporte une grande bouffée d'air dans le discours répété à l'envi.

Il faut soupçonner l'école, soupçonner l'école non pas en elle-même, mais parce que nos représentations actuelles y sont à l'œuvre. Il est inutile de répéter que l'école doit s'ouvrir sur la vie, qu'il faut mettre fin à la scolastique et à l'autorité oppressante, propos usés, même si l'on conserve le respect dû à la pédagogie de Freinet. Ces bonnes intentions coexistent avec le projet funeste de maîtrise de l'esprit humain et de son développement. Un fondamentalisme pédagogique en résulte : l'obsession des règles, au nom de la bonne méthode, de la vérité et de la nature, nie l'imprévu, le non conforme, les sujets

même. Cette nouvelle pédagogie « noire », pour réactiver ici un terme employé par A. Miller dans son ouvrage *C'est pour ton bien* (Paris, Aubier, 1984) pour désigner l'abus des punitions et autres châtiments corporels, est une négation du désir.

Même les « besoins éducatifs particuliers » de certains enfants ne justifient pas, aux yeux de Leandro de Lajonquière, que l'on cède à l'illusion psychopédagogique : il n'y a au fond que du particulier. Mais bien sûr, le handicap fait facilement figure de poche de résistance par rapport à une pédagogie qui veut tout maîtriser. Les grands handicapés que furent l'enfant sauvage de l'Aveyron et Hellen Keller sont convoqués pour mettre en scène, en quelque sorte, l'abus scientiste de la pédagogie. Mis en scène, ils le sont déjà, puisque ces cas constituent des grands récits de la pédagogie. Les revisiter est justement fructueux et cela permet à l'auteur de débusquer l'ennemi là où il s'est justement réfugié.

D'un côté, le cas de Victor de l'Aveyron met en évidence la « fureur pédagogique » que Leandro de Lajonquière explore plus volontiers que les questions épistémologiques et philosophiques qui ont déjà été très discutées. De l'autre, Hellen Keller permet de mesurer ce que veut dire le sujet du désir. L'institutrice Anne Sullivan fait cesser le comportement anarchique qui isole l'enfant plus que son handicap, elle la protège contre elle-même en lui permettant de retrouver le chemin de la relation humaine, avec entrée dans cette « dette » qui lie les générations.

Par ce détour apparent seulement, on

revient au sujet initialement balisé : l'enfant normal, la vie quotidienne. L'auteur revisite l'œuvre de Neil Postman, un spécialiste des médias, sans doute pour cette raison un peu trop négligée par les éducateurs, car ses travaux ont des répercussions sur la pensée de la famille et de l'éducation contemporaines. Déjà un peu anciens étant donné l'accélération effrénée du progrès technologique, ces travaux analysaient le rôle de la télévision. Or, leur conclusion reste valable : la télévision est un bon moyen de ne pas se confronter à la demande de l'enfant. Les enfants sont « en avance », davantage capables que les adultes de s'y retrouver dans des commandes compliquées et des écrans, mais en même temps ils sont abandonnés : il est facile d'imaginer que ce sont eux qui ont à nous apprendre.

Le droit à l'éducation, rappelle Leandro de Lajonquière, est le « seul qui compte » et l'on ne doit pas inverser le sens de la dette. Les formes extrêmes de la pédophilie, de l'infanticide comme l'on montré les travaux de Laurence Gavarini – et plus particulièrement l'ouvrage *La passion de l'enfant* paru en 2004 (Paris : Pluriel) – révèlent le déni de l'étrangeté de l'enfant, de l'impossibilité que l'adulte et l'enfant se rejoignent autrement que dans cette relation d'éducation. Le livre aboutit donc à un rappel et des préconisations concrètes, nullement utopiques si l'on veut bien oublier certains préjugés. Le « bien dire » lacanien ou l'éducation à la réalité, dont Freud a montré la nécessité, supposent pour être mis en pratique de reconnaître d'abord en l'enfant un être de désir et de lan-

gage ; ils doivent redevenir ou devenir les clés de la relation éducative.

Gilles Monceau L'analyse institutionnelle des pratiques. Une so- cio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France

Patrick Geffard

Monceau, G. (dir.) (2012). *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris : L'Harmattan.

Ce livre est un ouvrage pluriel. D'abord parce que treize auteurs ont écrit ou co-écrit les neuf chapitres qui le constituent. Ceux-ci, complétés d'une introduction et d'une conclusion en forme de perspectives, se répartissent en trois parties abordant chacune l'analyse institutionnelle (AI) des pratiques selon un angle particulier : le dispositif mis en œuvre et les éléments pour le penser ; le recours à certains outils de l'AI en formation professionnelle ; des réflexions issues de travaux d'accompagnement d'équipes.

Mais c'est aussi un livre pluriel en ce

qu'il n'est pas un manuel décrivant des procédures standardisées. Comme indiqué en introduction, l'ambition est plutôt d'apporter « une somme de connaissances sur des expérimentations réalisées dans des contextes institutionnels variés ». On y trouve donc des textes s'appuyant sur une large diversité d'expériences et d'analyses : groupes de parole avec des adolescents ; observation de classes de collège ; stage universitaire de formation en psychologie ; formation continue et formation en Institut de Formation en Soins Infirmiers ; cursus de spécialisation en médecine ; participation des familles au traitement d'enfants et d'adolescents en Centre psychopédagogique ; implication de professionnels en santé collective ; actions d'un collectif centré sur le travail social et la recherche-action. À la diversité des champs professionnels abordés s'ajoute la diversité du contexte au sens large puisque quatre articles s'appuient sur des pratiques situées au Brésil.

Le premier chapitre, signé par G. Monceau, offre une présentation à la fois historique, théorique et pratique des *techniques socio-cliniques* employées par les *socianalystes* : travail sur l'*implication* (celle-ci étant entendue au sens des relations que le sujet entretient avec sa profession-institution selon les dimensions libidinale, organisationnelle et idéologique) ; modalités de composition et de fonctionnement du *staff* d'analystes ; prise en compte et analyse du *contre-transfert institutionnel* ; problématique de l'évolution des commandes ; écriture de monographies ; jeux de

rôles ; question de la restitution... La conclusion proposant une crainte bénéfique à tout clinicien, celle « qu'une certaine "routine experte" ne vienne nuire à sa capacité d'étonnement ».

Le chapitre suivant, sous la plume de L. Gavarini, vient porter un questionnement singulier dans l'œuvre collective puisqu'il s'ordonne autour de la référence à la psychanalyse en matière de pratiques cliniques auprès d'individus ou de collectifs en institutions. L'auteure y fait part de son cheminement de la sociologie à la psychanalyse et des remaniements que celui-ci a provoqués dans son approche des dynamiques institutionnelles. Elle y montre notamment comment la prise en compte d'une parole *adressée*, énoncée dans les entrelacs des mouvements transférentiels, peut conduire à questionner le concept d'*implication* et à s'intéresser à celui d'*aliénation*. L'institution étant alors appréhendée « comme un champ intersubjectif en même temps que socio-historique » dont les individus sont les « interprètes ».

Le dernier chapitre de la première partie, écrit par P. Bessaoud-Alonso, propose une réflexion élaborée dans l'après-coup d'un dispositif au long cours (entretiens non-directifs menés sur 5 ans auprès de 15 jeunes à partir de la question : « être une fille, un garçon aujourd'hui quand on est adolescent »). On y voit comment des liens inattendus se tissent entre cette recherche et celle la précédant, qui portait sur les enjeux éducatifs des mémoires algériennes coloniales et post-coloniales ; comment la question du silence est passée du statut d'intuition première à celui d'élément

constitutif de ce qui doit être entendu ; mais aussi comment les adolescents, s'emparant du dispositif de recherche, y ont insufflé une force *instituyente*, au sens de Lourau, pour en faire une co-construction contenant.

La deuxième partie du livre, *Former de futurs professionnels*, s'ouvre avec un article rédigé par M. L. do Nascimento et E. Scheinvar à partir de leur expérience d'encadrement d'étudiants en stage dans une institution brésilienne, le *conseil de tutelle*, instance municipale responsable des demandes découlant de la violation des droits des enfants ou adolescents. Les auteures expliquent comment leur conduite des stages bouleverse les conceptions usuelles parce qu'elles en font un moment d'*intervention* plus que d'observation et parce que leur approche s'ancre dans « une démarche éthique permettant la rencontre ». Sans masquer l'existence de tensions générées par l'approche, le texte fait une large part à l'utilisation du *journal de recherche* comme méthode analytique et processus de formation.

Dans le chapitre suivant, D. Samson s'intéresse à l'accompagnement de la production d'écrits dans des cursus professionnalisants. Elle y montre comment, dans un champ souvent marqué à la fois par l'idée du « manque » et l'injonction à l'expertise de soi, son usage de l'analyse institutionnelle permet de remettre en cause ce qu'elle nomme le « déni des transversalités scripturales », comment l'analyse de la commande et de la demande ouvre à la possibilité de dispositifs aptes à rendre « tangible l'enchevêtrement des rapports à l'ins-

titution et des rapports à l'écriture ».

La deuxième partie s'achève avec un article de S. L'Abbate où l'auteure, à partir de l'analyse de sa propre implication dans un dispositif brésilien de formation en Santé, la *Residência* en Médecine préventive et sociale, rend compte d'une recherche réalisée auprès de médecins ayant suivi ce cursus de formation. À l'aide de très nombreuses citations extraites des réponses fournies lors de la recherche, elle met en valeur la manière dont les professionnels se sont approprié certains concepts fondamentaux de l'AI (*implication, commande et demande, institué/instituant, analyseur*) dans l'exercice de leurs nouvelles fonctions qui supposent des tâches de gestion d'équipes et d'organisation d'actions de santé publique.

Le premier chapitre de la troisième partie, signé par R. Carvalho Romagnoli, présente une recherche-intervention qui cherchait à analyser les relations équipe professionnelle / familles dans un Centre Psychopédagogique brésilien. À partir des dispositifs mis en œuvre (assemblées générales équipe du CPP /équipe de recherche, entretiens avec les familles et les équipes, observations, supervision et groupe d'étude), une certaine rupture avec le fonctionnement institué était visée, dans l'espoir de faire émerger quelques *analyseurs* utiles. Paradoxalement, c'est un entretien non réalisé qui a tenu ce rôle et son analyse a contribué à faire évoluer représentations et pratiques chez les professionnels.

Le chapitre suivant, produit par L. Cardoso Mourão, A. L. Abrahão da Silva, C. A. Spagnol, L. Bissoli Malaman,

membres du groupe de recherche « Análise Institucional e Saúde Coletiva » qui intervient sur l'institutionnalisation du Système Unique de Santé brésilien, est sous-titré *Comment la découverte des implications transforme la pratique collective*. Y sont notamment abordés l'analyse de l'adhésion de patients diabétiques au groupe éducatif qui leur est offert, l'importance de la prise en compte de l'implication des personnels lors d'une étude de situations conflictuelles en milieu hospitalier, et, plus longuement, les enjeux des implications individuelles ou collectives dans des groupes multidisciplinaires de formation aux métiers de la Santé.

Le neuvième chapitre, signé par J. F. Marchat, évoque l'expérience fort originale du CLARA (Collectif Limousin Autogéré de Recherche-Action), un groupe de réflexion au départ inscrit dans une initiative nationale mais qui s'en écarte pour maintenir vivant un processus d'institutionnalisation qui le conduit à questionner les possibilités de pratique d'une écriture collective. Revenant sur quelques expériences antérieures et se référant à des auteurs qui se sont confrontés à cette pratique, l'auteur ne manque pas de pointer combien « la division du travail au cœur même de la critique radicale constitue un cruel refoulé institutionnel » peu propice à la mise en œuvre d'une écriture collective potentiellement porteuse d'énoncés inattendus.

Relevons enfin que si la psychothérapie institutionnelle a beau être citée comme l'une des sources de l'analyse institutionnelle, il n'en demeure pas moins que la question de la prise en

compte de l'inconscient freudien, fondamentale dans l'approche psychiatrique mentionnée, reste pour le moins posée dans cet ouvrage. Ce qui peut finalement inviter au dialogue avec les praticiens-théoriciens de l'analyse institutionnelle si l'on se souvient de l'insistance de F. Tosquelles à prendre en compte ce qu'il nommait la « résistance institutionnelle » afin de maintenir constamment active l'analyse « des conditions de travail, des relations des gens entre eux : la hiérarchie, les cloisonnements, les délégations de pouvoir, le manque d'initiative, le manque de liberté » comme l'écrit Jean Oury dans son article de 2003 « Transfert, multi-référentialité et vie quotidienne dans l'approche thérapeutique de la psychose » (Cahiers de psychologie clinique, 21, p. 162).

Jean Pierre Winter
Transmettre (ou pas)

Louis-Marie Bossard
Marie-Anne Sandrin-Bui

Winter, J.-P. (2012). *Transmettre (ou pas)*. Paris : Albin Michel. 176 p.

Cet ouvrage est issu de trois conférences données par l'auteur au Collège des Bernardins à Paris en 2012. Jean-Pierre Winter, psychanalyste,

était invité à s'exprimer sur « les défis de la transmission ». Il avait choisi de s'interroger successivement sur les processus de transmission à l'œuvre dans l'enseignement, les héritages familiaux et les traditions religieuses, et ces différentes approches organisent les trois parties de son écrit.

Dès l'introduction, souhaitant mettre en perspective le sens du mot *transmission*, selon son utilisation dans les domaines pédagogique, psychanalytique ou religieux, il indique qu'il s'est demandé ce que la psychanalyse pouvait apporter de nouveau et a, pour cela, centré sa réflexion sur « les failles de la transmission, sur ses blessures, ses impasses » (p. 14). Aussi, avançant que la transmission n'est pas nécessairement orientée dans un sens descendant et reprenant Nietzsche qui disait que « ce sont toujours les parents qui se voient éduqués par leurs enfants », il envisage d'emblée un retournement de la responsabilité du sujet « quant à ce qu'il reçoit ou refuse des personnes tutélaires qui l'ont précédé dans l'existence » (p. 15).

Pour débiter le premier chapitre qu'il consacre à l'enseignement, l'auteur pose la question : « Qu'est-ce que lire ? » ; ceci dans le but de resserrer ses propos sur un point précis lui servant d'appui pour une réflexion qui sans cela risquerait de se perdre dans l'immensité du problème de l'éducation. Puis, il part d'une affirmation de Freud dans l'*Introduction à la psychanalyse* : « Le petit bonhomme est déjà entièrement formé dès la qua-

trième ou la cinquième année et se contente de manifester plus tard ce qui a été déposé en lui à cet âge ». Ce qui l'amène à se demander ce que l'enfant vient faire à l'école et si l'enseignant sait ce qu'il fait quand il enseigne.

Concernant précisément la lecture, Jean-Pierre Winter relève que l'on ne sait pas ce qui se passe du point de vue psychique quand on apprend à lire. Écartant les aspects techniques de l'apprentissage, il pose la question du désir de l'enfant et note que ce n'est sans doute pas un hasard si l'apprentissage de la lecture est contemporain des questions existentielles posées par l'enfant, en particulier celles concernant la mort. D'où une interrogation sur le savoir, éventuellement refoulé, que posséderait l'enfant sur ce qu'il questionne. Faisant appel à des auteurs aussi divers que Thomas d'Aquin, les rédacteurs du Talmud, Lacan ou Dolto, afin de s'interroger sur l'existence d'un savoir méconnu de l'enfant qu'il posséderait en deçà du conscient, l'auteur émet l'hypothèse qu'apprendre ne serait pas autre chose que se rappeler. Ce qui vient questionner ce qui peut être transmis. Il semble en effet qu'avant de savoir lire, « entre le temps où l'on apprend et le temps où l'on sait » (p. 39), chacun passe par une phase de « faire semblant de lire » durant laquelle il répète ce qu'il connaît par cœur. Puis, lorsque tout à coup le sujet comprend que ce qu'il lit « veut dire quelque chose », il se comporte comme s'il avait toujours su ce qu'il vient juste d'acquérir. Mais cet événement ne dépend pas de son entourage.

D'où l'idée que la transmission se ferait essentiellement en deçà ou au-delà de la compréhension et que l'essentiel ne serait pas de faire comprendre, mais de « faire en sorte que les obstacles à la compréhension puissent être levés » (p. 48). Aussi, plutôt que « bourrer les crânes » (p. 57), il s'agirait bien davantage de laisser émerger une curiosité, une vie de la pensée et de trouver comment permettre à chacun « d'ouvrir la porte » qui est la sienne, sans pour autant éviter toute contrainte, son absence ayant des effets aussi nuisibles que son excès, le « laisser-faire » étant une violence analogue à celle de la « trop grande attention pédagogique ». En conséquence, le pédagogue devrait simplement mettre en place les conditions de la transmission en acceptant l'idée que personne n'a la maîtrise de ce qu'il transmet.

Considérant alors qu'aujourd'hui le rapport au savoir est marqué par des conditions d'apprentissages nouvelles induites en particulier par l'Internet et la télévision, Jean-Pierre Winter propose une forme d'apprentissage basée sur le compagnonnage, imaginant que « les enfants ou les apprentis s'enseignent entre eux » et ne se tourneraient vers un maître que « lorsqu'ils buteraient sur une impasse » (p. 65). Il voit d'ailleurs dans le cheminement avec un autre qui, lui aussi, cherche, une manière de faire particulièrement pertinente pour les garçons adolescents qui supportent assez mal toute relation verticale. Ainsi, le savoir serait quelque part entre l'élève et son camarade, entre eux et le maître, entre l'élève et lui-même, « en tant qu'il sait déjà tout ce

qu'il peut savoir » (p. 68).

Le deuxième chapitre aborde les transmissions paradoxales au sein des familles. À partir de sa propre histoire et de celles de quelques-uns de ses patients, l'auteur reprend les propos de Freud selon lequel « la véritable transmission est indépendante de notre volonté et ne suit pas forcément l'ordre des générations » (p. 75). Il avance que le côté paradoxal de toute transmission s'expliquerait par le fait que ce qui se joue est au niveau de la vie psychique « quelque part entre le cerveau et la conscience » (p. 78). Or, cet entre-deux étant véhiculé par la parole, en utilisant la langue qui nous est proposée, d'une part nous recevons ce qu'elle transmet et, d'autre part, en l'utilisant on ne dit jamais tout à fait ce que l'on croit dire, « nul n'ayant la maîtrise de ce qu'il dit quand il parle » (p. 85). Aussi, nous ne savons quasiment rien de ce que transmettons. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le pouvoir de la langue est réel alors que l'on ne sait pas « comment langue et parole se nouent au corps » (p. 104). Ainsi, avec des mots, « un homme peut en faire souffrir un autre, le faire pleurer, rire, l'apaiser, l'agacer, l'aguicher, le rendre fou » (p. 103) et c'est également l'usage psychanalytique des mots et l'échange de paroles au cours de la cure qui permet à certaines personnes de guérir.

Reprenant l'idée de Freud d'un « héritage archaïque » amenant le sujet à réagir en écho à des situations vécues par des générations précédentes, Jean-Pierre Winter note que c'est l'angoisse qui se transmet « le plus

inéluçtablement ». Il refuse cependant la manière systématique qu'ont certains de se tourner vers le transgénérationnel dans le but de soulager les symptômes des patients, considérant la « dimension aléatoire de ce par quoi le sujet est concerné » dans la mesure où, pour lui, « un héritage s'accepte ou se refuse » (p. 96). Certes, « il y a quelque chose d'obscur dans ce qui nous est transmis, quelque chose de proche du tragique dans chacune de nos destinées (p. 106), mais c'est à chacun, au risque de se tromper, de faire avec ce qui lui est transmis, de rebattre les cartes, de choisir les atouts sur lesquels il va s'appuyer. C'est d'ailleurs bien pourquoi « l'affaire de la transmission ne se réduit pas à l'amour » (p. 104).

En guise d'« Intermezzo », Jean-Pierre Winter s'interroge sur ce que Freud a retenu de ce qui lui a été transmis et sur ce qu'il en a fait, avançant d'emblée que « transmettre est avant tout transmettre une question qui reste sans réponse » (p. 111). À partir d'extraits de sa correspondance, il fait ressortir l'importance pour Freud de la question de son rapport au judaïsme, faisant l'analogie avec « ce qui dans le psychisme est d'autant plus agissant et puissant qu'il ne nous est pas donné de le voir » (p. 112). Il relève en même temps à quel point Freud était heureux d'avoir appris à lire l'hébreu, langue qui incite à différents jeux de lecture, ce qui permet « de la lettre » prendre « distance de la parole, trouvant là l'intervalle juste à y jouer d'une interprétation » (p.121).

Le troisième et dernier chapitre est intitulé « Transmission et religions ». Pour le présenter, l'auteur indique qu'il a choisi un mode d'exposé plus talmudique qu'universitaire, partant à la fois de son expérience d'enfant ayant suivi les cours d'un Talmud-Torah et de celle de professeurs préparant des enfants à leur bar-mitsva. Il interroge d'emblée l'idée que l'on a de la transmission de la religion comme celle d'une continuité, de parents à enfants ou de professeur à élève par exemple, notant qu'avant de s'inscrire dans une tradition religieuse, la plupart des enfants se créent une idée de dieu, ou relevant que les circonstances peuvent provoquer des ruptures (guerres de religion, perte de la foi, conversions...). Il souligne d'ailleurs que dans la religion juive, si la tradition impose aux pères d'enseigner aux fils, elle demande aussi aux fils d'interroger les pères, la conséquence étant que les réponses alors apportées divergent puisqu'elles dépendent des façons de questionner. D'où l'idée qu'il n'y a finalement pas de transmission de la religion « si les enfants ne se la transmettent pas à eux-mêmes » (p. 149) et que la transmission est affaire d'un sacré « qui est entièrement pris dans une langue » (p. 137), ce qui se transmet passant par la langue « en tant qu'elle charrie avec elle sa propre mémoire et l'histoire de ses diverses utilisations » (p. 142).

La responsabilité du sujet étant de se transmettre à lui-même ce qui ne peut lui être transmis, au lieu du « connais-toi toi-même » de Socrate, Jean-Pierre Winter propose un

« étonne-toi de toi-même » qui renverrait à l'éclair dont il était question dans l'apprentissage de la lecture. Il est alors possible de s'étonner de constater « la présence en soi de ce qu'on n'aurait jamais imaginé être soi, tout en sachant qu'on l'a toujours su » (p. 159). Pour l'auteur, l'humanité n'apprend rien, tout recommençant à chaque génération. Pourtant quelque chose se transmet qui serait une voix venue du fond des âges, la voix de ce que Freud a posé comme le « père primitif », voix « dont il s'agirait d'inventer ce qu'elle dit » (p. 165).

Aussi, puisque nous ne sommes que des passeurs de ce que nous ignorons, il s'agit juste « de laisser jouer le langage pour que passe ce qu'il a à transmettre » (p. 168).

Thèses

Recension par Catherine Yelnik

20 novembre 2013

Le lien à l'animal : le vétérinaire et son rapport au savoir - Étude clinique.

Sophie Michon-Chassaing

Université Paris Descartes.

sd. Bernard Pechberty, université Paris Descartes.

Jury : Claudine Blanchard-Laville (Paris Ouest Nanterre La Défense), Françoise Bréant (rapporteur, université de Nantes), Dominique Ottavi (rapporteur, université Paris Ouest Nanterre La Défense).

Issue d'un questionnaire initié dans une pratique professionnelle de psychosociologue qui interrogeait la place de l'animal dans des récits de nature autobiographique, cette recherche s'est construite dans le but d'explorer la thématique du rapport à l'animal, dans le cadre des sciences de l'éducation. Pour construire cet objet de recherche, des références théoriques pluridisciplinaires ont été mobilisées, de même qu'une démarche de recherche inscrite dans un cadre clinique d'orientation psychanalytique, qui met en jeu les élaborations contre-transférentielles du chercheur.

Un cheminement exploratoire a été enrichi par l'analyse de deux entretiens cliniques de recherche. Ce premier temps met en évidence l'impact positif du lien d'attachement à l'animal dans la construction psychique d'un être humain. Dans cette recherche, les références théoriques et

cliniques sont principalement les concepts d'attachement, de construction du rapport au savoir ainsi que les apports de W. R. Bion et de D. W. Winnicott. C'est sur cette base que s'est effectué le choix des vétérinaires comme corpus de recherche, profession éminemment concernée par la relation à l'animal. Cinq entretiens cliniques non directifs ont été effectués auprès de vétérinaires en exercice libéral, puis analysés quant à leurs dynamiques psychiques latentes. Les principaux résultats montrent que, pour ces professionnels, le lien à l'animal développé dans l'enfance est à l'origine de leur choix professionnel. C'est également ce lien, transformé, qui semble mobilisé comme une ressource psychique pour investir et réussir leurs études. Il apparaît aussi que le rapport au savoir construit dans l'interaction de l'enfant à l'animal représente une ressource possible dans la compréhension de la relation du maître avec son animal dans les pratiques de consultation. Un autre résultat de cette recherche montre que l'intérêt pour l'animal chez l'enfant permet à certains sujets de développer des capacités cognitives qui sont mobilisables dans un savoir relationnel et professionnel ultérieur.

28 novembre 2013

Les enseignants spécialisés : dynamiques psychiques et professionnelles. Une approche clinique

Merav Sellam

Université Paris Descartes.

sd. Bernard Pechberty, université Paris Descartes.

Jury : Philippe Chaussecourte (université Paris Descartes), Jean-Luc Rinaudo (rapporteur, université de Rouen), Isabelle Vinatier (rapporteur, université de Nantes).

Cette thèse étudie la posture subjective et professionnelle spécifique de l'enseignant spécialisé. La particularité de ce métier est d'accompagner des élèves en difficulté ou en situation de handicap à l'intérieur d'une grande variété de dispositifs d'inclusion, dans les institutions scolaires et/ou de soin. À partir d'une approche clinique d'orientation psychanalytique, cette recherche interroge le rapport au savoir mobilisé par cette pratique, sa place psychique et institutionnelle et la culture propre à l'enseignant spécialisé. Elle décrit les dynamiques qui forment sa « personnalité professionnelle », les affects, les représentations et les liens qui animent son expérience. Celle-ci concerne aussi bien les motivations à passer de l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécialisé que les tensions éprouvées dans la complexité de cette expérience ou encore le défi de maintenir les élèves différents dans l'institution scolaire par l'aide, le soutien et la négociation. Il apparaît que ce métier doit être assumé dans des enjeux multiples, à la fois éducatifs, personnels, didactiques et institutionnels.

L'analyse s'élabore à partir de cinq entretiens non directifs réalisés auprès d'enseignants spécialisés. Elle se propose de rendre compte des processus conscients et inconscients, actifs dans cette expérience et d'ouvrir des perspectives qui permettraient de repenser sa complexité.

17 décembre 2013

Rapport au savoir et transmission psychique dans les situations d'enseignement et de formation. Études cliniques

Laure Castelnaud

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

sd. Claudine Blanchard-Laville, professeure émérite en sciences de l'éducation, université Paris Ouest Nanterre la Défense.

Jury : Françoise Bréant (rapporteur, université de Rennes 2), Bernard Pechberty (rapporteur, université Paris Descartes), André Sirota (université Paris Ouest Nanterre la Défense).

Cette recherche traite de questions de transmission en éducation et en formation. Elle est introduite par un prologue consacré à une réflexion sur les remaniements du rapport à la lecture et à l'écriture de l'auteure, permettant son affiliation en sciences de l'éducation. La première partie est consacrée à l'étude d'interactions pédagogiques, dans la classe, entre l'enseignant et les élèves. Ces questions sont introduites par une réflexion sur le rapport au savoir. Un corpus de situations pédagogiques issues de la pratique d'enseignante de l'auteure est étudié, en lien avec sa participation avec un groupe d'analyse de pratiques. La recherche ainsi menée lui a permis d'appréhender certains mécanismes d'identifications croisées dans la classe et d'envisager leurs effets sur le rapport au savoir des élèves. La deuxième partie consiste en une étude du mythe de Pygmalion en éducation. Elle est introduite par une

analyse du récit de la Gradiva par S. Freud. Le personnage de Pygmalion est appréhendé par l'étude de la pièce éponyme de G.B. Shaw. L'analyse porte sur la relation pédagogique du professeur Higgins et de son élève Eliza. Cette partie est également l'occasion de revisiter « l'effet Pygmalion » en éducation. La troisième partie concerne certains effets de transmission dans un master professionnel de formation de formateurs, abordée par le biais d'une observation d'un séminaire d'analyse de pratiques, et complétée par des entretiens cliniques des professionnels-étudiants. Il est fait l'hypothèse que la participation à ce séminaire peut accompagner les étudiants dans leur engagement dans la formation. La conclusion permet à l'auteure d'inférer quelques hypothèses autour des questions de transmission dans l'éducation et la formation.

20 décembre 2013

L'identité de l'enseignant-e : un processus de subjectivation en perpétuel ajustement. Entretiens cliniques de recherche d'orientation psychanalytique menés auprès de professeurs des écoles

Anne Bastin

Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

sd. Philippe Chaussecourte, université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Jury : Claudine Blanchard-Laville (université Paris Ouest Nanterre La Défense), Christophe Niewiadomski (rapporteur, université SHS Lille 3),

Bernard Pechberty (rapporteur, université Paris Descartes), Linden West (Canterbury Christ Church University, Royaume Uni).

Cette recherche, menée selon une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, part du postulat de l'existence d'une réalité psychique et de phénomènes inconscients au sens freudien. L'auteure tente de saisir les processus psychiques en jeu entre les parts personnelle et professionnelle de l'identité de l'enseignant-e.

Le langage tenant une place fondatrice dans la construction identitaire ainsi que dans les liens intersubjectifs et intrapsychiques, elle choisit de conduire des entretiens cliniques de recherche. Elle a rencontré deux fois, à trois années scolaires d'intervalle, des professeurs des écoles. Ce dispositif, construit sur la durée, donne une place de choix à la prise en compte des différentes temporalités qui se croisent ainsi qu'aux analyses contre-transférentielles de la chercheuse. Ainsi, au travers d'une écoute attentive des paroles, de l'énonciation, des rires, des mouvements d'impatience et des silences des personnes interviewées surgissent des portraits singuliers.

La première partie de l'étude précise le cadre théorique, éthique et méthodologique adopté. La deuxième partie est consacrée aux entretiens. Les hypothèses interprétatives sont tissées au cœur de chaque analyse de discours. Enfin, une analyse transversale met en perspective l'ensemble de l'étude et indique quelques pistes de recherche qui pourraient être poursuivies.

13 janvier 2014**L'enseignant de fin de cycle élémentaire face à la grande difficulté scolaire - Enjeux psychiques et influences culturelles****Catherine Luce**

Université Paris Descartes.

sd. Bernard Pechberty, université Paris Descartes.

Jury : Claudine Blanchard-Laville (rapporteur, université Paris Ouest Nanterre La Défense), Leandro de La Jonquière (université de Caen et de Sao-Paulo), Alain Marchive (rapporteur, université Victor Segalen).

Cette recherche veut comprendre les enjeux psychiques liés à la confrontation de l'enseignant de fin de cycle élémentaire, dans une période charnière avant le collège, avec les élèves considérés en grande difficulté, selon les normes institutionnelles. La problématique prend sa source dans les différentes expériences professionnelles de l'auteur en France hexagonale et ultramarine. La démarche de recherche clinique à orientation psychanalytique permet d'appréhender les mouvements psychiques conscients et inconscients mobilisés dans la « personnalité professionnelle » de chaque enseignant. Sept entretiens cliniques non-directifs ont été menés auprès d'enseignantes de fin de cycle élémentaire, en métropole, en Polynésie française et aux Antilles. S'appuyant sur ses élaborations contre-transférentielles, l'auteur met au travail les concepts de rapport au savoir, de temporalité psychique, d'angoisse mais aussi les notions de transmission, de connivence culturelle

et d'espace potentiel à partir de l'analyse de chaque entretien puis d'une réflexion transversale les mettant en perspective. Les résultats de la recherche montrent la présence de dynamiques psychiques actives dans cette situation d'enseignement, où dominant des vécus d'impuissance pédagogique et didactique, des formes d'angoisse, notamment de séparation, et des modes de défense spécifiques, dans le contexte du passage des classes de CM2 à la 6ème, situation qui radicalise les possibilités d'échec. La recherche met aussi en évidence l'importance de la confrontation de l'expérience singulière des enseignants avec des valeurs collectives intériorisées ; elle identifie les influences culturelles mobilisées par les défenses psychiques et professionnelles des praticiens qui participent à des processus de dégagement et d'ouverture face aux conflits psychiques éprouvés. Une transmission devient possible via une connivence culturelle, transformatrice et élaborative, offrant un « espace potentiel » où se rétablissent les liens entre élève et maître. Ainsi cette recherche centrée sur la subjectivité des professionnels, en s'ouvrant sur les contextes environnementaux, permet des confrontations avec d'autres disciplines telles que l'anthropologie et enrichit la compréhension des phénomènes psychiques en jeu dans cette situation.

HDR

Recension par Catherine Yelnik

5 novembre 2013

L'école de la singularité - Approche psychanalytique des pratiques pédagogiques institutionnelles adaptées aux singularités troublantes

Sylvie Canat

Université Paul Valéry-Montpellier 3.

Tuteur : Bernard Salignon, université Paul Valéry-Montpellier 3.

Jury : Jean-Daniel Causse (université Paul Valéry-Montpellier 3), Bertrand Ogilvie (rapporteur, Paris 8 Saint-Denis), Jacques Pain (Paris Ouest Nanterre La défense), Bernard Pecherty (rapporteur, Paris Descartes).

Les rencontres avec des êtres fragilisés dans le lien social et la relation éducative, pédagogique puis thérapeutique, m'ont conduite à réfléchir à un cadre, une pratique, un regard, une analyse qui n'épinglent pas les sujets à leur manque, leurs défaillances, leur handicap, leurs troubles, mais qui ne les dénie pas pour autant. Le travail clinique, théorique, sur la pédagogie institutionnelle adaptée prend en compte les problématiques singulières de ces élèves, réunies par et dans la grande catégorie nosographique des troubles, afin de les convertir en production scolaire, sociale, moins centrée sur le trouble et en existence plus fluide et moins souffrante dans les liens à l'autre, au groupe-classe et à la connaissance. Les textes ou les pratiques en référence à la psychothérapie institutionnelle et à la pédagogie

institutionnelle ont été des étayages et ont fait filiation conceptuelle pour mes recherches et publications. Néanmoins, je reste fidèle à la littérature comportementale de ces enfants dont la lecture se fait par l'analyse du transfert, du contre-transfert et des obstacles psychopédagogiques construits, pour obéir à la tyrannie de leur problématique subjective faite d'un moi peu construit, mal défendu dont la limite « moi/non-moi » s'efface sous le poids d'une demande ou d'un simple regard.

Mes trois volumes montrent un parcours professionnel, des objets théoriques, mis en place dans le cadre d'un master de « PIA » (Pédagogie Institutionnelle Adaptée) et des concepts élaborés, comme le traumatisme progressif et régressif, les obstacles psychopédagogiques, le cahier pédagogique adapté, la répétition blanche, la chose traumatique... et enfin des axes de recherche à développer dans le cadre de suivis de thèses ou d'autres recherches dans le champ de l'école ou du soin.

Le volume « L'école de la singularité » qui est une nouvelle recherche s'ouvre aussi à d'autres champs : la neuropsychanalyse et la biologie, car le corps bien souvent est pris comme otage du trauma ou victime du trauma sans être le lieu d'une conversion hystérique ou d'une psychosomatization branchée sur les représentations refoulées. Cela mobilise d'autres processus de défense ou de non défense. Le moi de ces enfants est friable, peu coupable, peu critique, peu représenté ; il est instable, agité et agitant les relations, et les limites institutionnelles.

En travaillant ces trois écrits, je fais le constat de tournants pris dans mes

pratiques et dans mes hypothèses clinico-pratiques.

Il me semble que la singularité reste centrale quels que soient les champs d'application.

1- le premier volume est donc une synthèse de mon parcours professionnel, de mes activités pédagogiques, institutionnelles, de recherche et scientifiques.

2- Le deuxième volume réunit mes publications : mon livre « Vers une pédagogie institutionnelle adaptée », publié aux éditions Champ Social et 14 articles. Tous ont pour objet l'échec scolaire, l'échec du sujet, l'échec institutionnel et trouvent leur filiation dans la littérature de la clinique de l'infantile, de la psychanalyse, dans le champ de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelle.

3- Le troisième volume, « L'école de la singularité » est une nouvelle recherche sur la Pédagogie Institutionnelle Adaptée (PIA) et les traumatismes progrédients et régrédients.

Résumés – abstracts

De Victor de l'Aveyron à Helen Keller : du bon usage de la parole dans l'éducation des enfants

Leandro de Lajonquière

Résumé

Grâce à des éléments conceptuels psychanalytiques, cet article vise à interroger la place de la parole adressée à l'enfant dans des contextes éducatifs. Le raisonnement s'appuie sur des exemples historiques impliquant un enfant et un adulte en position éducative, c'est-à-dire un adulte pris dans la volonté expresse d'éduquer, de donner à un enfant une place d'énonciation en ce monde. Il s'agit de deux expériences éducatives qui datent du XIX^e siècle et dont les répercussions dans le champ des discussions académiques sont très contrastées. La première est l'éducation de Victor – plus connu comme l'enfant sauvage de l'Aveyron – menée par Jean Itard entre 1801 et 1806 à Paris. Le second exemple est celui d'Anne Sullivan qui entreprit l'éducation d'Helen Keller – une fillette sourde et aveugle – aux États-Unis (Tuscumbia, Alabama) à partir de 1887. La conclusion que l'on peut en tirer est que la conquête de la parole est le résultat de l'opération qui reconnaît l'enfant comme un sujet de désir. Elle est l'effet *princeps* d'une éducation primordiale réussie. La précarité de la parole de Victor dénote l'échec du dispositif éducatif d'Itard. En revanche, la loquacité d'Helen Keller, qui a produit une riche biographie, témoigne d'une réussite éducative qui tient à la façon dont son institutrice lui parlait.

Abstract

This text purports to interrogate, with the help of psychoanalytic conceptual tools, the place of speech addressed to a child in the context of the conditions of education. The argument relies on historical examples involving a child and an adult in an educational position, that is, an adult motivated by the explicit will to educate, to give a child a place of enunciation in this world. The two educational experiences examined here are both from the 19th century and their outcomes within the academic debates are very contrasted. The first is the education of Victor – better known as the 'feral child of Aveyron' – attempted by Jean Itard between 1801 and 1806 in Paris. The second example is that of Anne Sullivan who undertook the education of Helen Keller – a deaf and blind little girl – in the United States (Tuscumbia, Alabama) from 1887 onwards. The conclusion is that the mastering of speech results from the operation of a subject of desire in the child. It is the *princeps* effect of a successful primordial education. The fragility of Victor's speech shows the failure of Itard's educational method. On the contrary, Helen Keller's loquacity, which led to a rich biographical production, is the sign of an educational success due to the way in which her teacher talked to her.

La transmission de la psychanalyse en sciences de l'éducation : incorporation ou hybridation ?

Antoine Savoye

Résumé

L'histoire de la transmission de la psychanalyse en sciences de l'éducation se heurte à l'obstacle qu'à l'heure actuelle, l'histoire de ces dernières n'est pas encore faite. On peut, cependant, esquisser des pistes de recherche. Deux cas sont ici présentés qui concernent deux modalités de cette transmission, respectivement dénommées incorporation et hybridation, qui sont intervenues lors de la renaissance universitaire des sciences de l'éducation. L'incorporation est plutôt d'ordre épistémologique et a été le fait, durant les décennies 1970 et 1980, d'auteurs représentés par J.-C. Filloux. L'hybridation consiste en des emprunts faits à la psychanalyse en vue d'élaborer un modèle pédagogique. C'est le cas de la pédagogie curative scolaire expérimentée par M. Debesse dans les années 1950-1960. L'article se conclut par un appel à multiplier les recherches historiques sur la transmission de la psychanalyse en sciences de l'éducation qui présenteraient le double intérêt d'enrichir l'histoire, à peine ébauchée, de ces dernières et de nourrir la réflexivité de ses ressortissants.

Mots clés : transmission, psychanalyse, sciences de l'éducation, pédagogie curative scolaire

Une sensibilisation à la démarche clinique en sciences de l'éducation dans le cadre d'un enseignement en e-learning

Brigitte Charrier

Résumé

Dans cet article, l'auteur témoigne de la transmission de connaissances portant sur la démarche clinique dans un dispositif d'enseignement à distance. Elle montre que ce dispositif de formation à distance revêt des potentialités en faveur d'un travail de type clinique qui n'ont pas d'équivalent dans le travail clinique conduit en présentiel.

Mots clés : formation à distance, approche clinique, relation pédagogique

Abstract

This paper deals with the transmission of the clinical approach in the frame of distance learning. The author shows, from the analysis of the device, that the FOAD is rich of potentialities to lead students to understand the foundations of clinical approach.

Keywords: distance learning, clinical approach, pedagogical relationship

Le baquet de crabes

Maria José Garcia Oramas, Silvia Radosh Corkidi

Résumé

Lors du séminaire « le psychanalyste et son baquet » en 1987, Jean Laplanche pose que tout espace analytique est construit par l'instauration d'un processus progressif délimité par trois éléments fondamentaux : le cadre, le type de discours qui s'établit entre l'analyste et le patient et la position de refus de l'analyste. Ceux-ci permettent le déploiement du transfert et, du même coup, la possibilité de guérison, fin ultime du processus analytique. Dans le contexte latino-américain, certains de ses partisans comme Silvia Bleichmar, (2010) estiment que la « psychanalyse extra-muros » se construit également comme un dispositif pour la transformation sociale ; néanmoins le débat sur les limites et les succès de la clinique d'orientation psychanalytique en différents domaines, les sciences de l'éducation incluses, reste pertinent.

Le présent travail a l'ambition de présenter l'un de ces dispositifs psychanalytiques, « les groupes de réflexion » (Radosh, 2006), dans le champ de la psychologie sociale clinique, à partir d'une expérience de groupe de réflexion coordonné par les auteures et menée avec des étudiants de l'université de Veracruz au Mexique, convoqués pour analyser les processus de participation étudiante à la vie universitaire, groupe que nous avons nommé « le baquet de crabes ».

Mots clés : groupes de réflexion, psychologie sociale clinique, participation étudiante.

Abstract

In his seminar, « The psychoanalyst and his basket », from 1987, Jean Laplanche affirms that every analytical space is constructed by the instauration of a progressive process delimited by three fundamental elements: the frame, the type of discourse established between analyst and patient and the refusal position from the analyst. This allows the deployment of transfer and therefore, the possibility of cure, which is the final objective of any analytical process. In the Latin-American context, some of his colleagues such as Silvia Bleichmar (2010), consider "extra-wall analysis" also as a social transformation device. However, the debate on the limits and the possibilities of a psychoanalytical oriented clinic in different areas, educational science included, remains pertinent.

This article presents one of these psychoanalytic devices, "the reflective groups" (Radosh, 2006), in the field of social-clinic psychology, based on a group experience coordinated by the authors with students belonging to the University of Veracruz, Mexico, invited to analyze student participation processes in university life, a group we named " the crab's basket".

Keywords: reflective groups, socio-clinic psychology, student participation.

Limites et portée de la parole dans l'éducation

Luciana G. Coutinho et Cristiana Carneiro

Résumé

Le travail présenté est le fruit d'une recherche en psychanalyse et en éducation dans le contexte socio-historique contemporain, qui se poursuit à la Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale Fluminense, en partenariat avec l'Université Fédérale de Rio de Janeiro. Nous partons de la constatation que les conditions sociales soutenant les liens éducatifs et la transmission ont subi de grandes transformations au long des dernières décennies, en suscitant des questions dans diverses sociétés occidentales – au Brésil, avec ses questions sociales particulières (Lebrun, 2008; Santos, 2001). À partir d'une perspective psychanalytique et estimant que l'éducation et la subjectivation humaines ont lieu dans le champ du langage (Lajonquière, 2010), nous pouvons affirmer que, dans la transmission, se réédite le processus inaugural de naissance du sujet, auquel participe toujours un Autre/éducateur, avec sa fantaisie inconsciente et son mode singulier de désirer. Néanmoins, il nous semble que le lien éducatif, socialement soutenu par les dispositifs institutionnels médico-pédagogiques, est aujourd'hui orienté par le discours de la science, au détriment de la parole des parents et des professionnels de l'éducation. Après avoir remarqué que la fragilisation de la dimension symbolique dans le lien éducatif se présente sous la forme d'un malaise dans la scolarisation des enfants et des adolescents, notre recherche a pour but d'amplifier la lecture de ce malaise. Pour cela, nous avons choisi la stratégie de l'étude de cas (Yin, 2005), liée à la méthode de recherche-intervention (Castro et Besset, 2008) à partir du suivi de huit cas.

Mots clés : psychanalyse, éducation, parole, malaise dans la scolarisation.

Abstract

This work is the result of a research in psychoanalysis and education in the contemporary socio-historical context, which is being held at the Faculty of Education at the Federal University Fluminense in partnership with the Federal University of Rio de Janeiro. We start from the observation that the social conditions that support the educational bond and transmission have undergone major changes in recent decades, bringing questions to several occidental societies - in Brazil, with its particular social issues (Lebrun, 2008; Santos, 2001). Sustaining us in psychoanalytic perspective and understanding that education and human subjectivity are given in the field of language (Lajonquière, 2010), we can state that, in the transmission, is replayed the process of subject's birth, in which always participates an Other/educator, with his unconscious fantasy and his unique way of desire. However, it seems that educational bond, socially sustained through medico pedagogical institutional arrangements, is currently guided by the discourse of science rather than by the authorized word of parents and education professionals. We can notice that the weakening of the symbolic dimension in the education bond is in the form of a malaise in the schooling of children and adolescents. This research aims to boost reading on this malaise. For this, we chose the strategy of the case study (Yin,

2005) related to the method of intervention research (Castro, Besset, 2008) from the monitoring of eight cases.

Keywords: psychoanalysis, education, word, malaise in the schooling.