

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° 2 décembre 2009

Comité scientifique

Jacques Arveiller, université de Caen
José Luis Atienza, université d'Oviedo (Espagne)
Serge Boimare, centre Claude Bernard
Michèle Bourassa, université d'Ottawa (Québec)
Teresa Carretero, université federale Fluminense (Brésil)
Mireille Cifali, université de Genève (Suisse)
Christophe Dejours, Conservatoire national des Arts et métiers
Leandro De La Jonquière, université 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 Louis Pasteur Strasbourg
François Marty, université Paris Descartes
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 de Caen
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 Terisse, IUFM de Toulouse
Marianne Théberge, université d'Ottawa (Québec)
Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)

Comité de rédaction

Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Ouest La Défense), directrice de publication
Louis-Marie Bossard (Cref, INSHEA), secrétaire de rédaction
Philippe Chaussecourte (EDA, Paris Descartes),
Laurence Gavarini (Essi, Paris 8),
Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes),
Gérard Pestre (Transfaire),
Jean-Luc Rinaudo (Créad, Rennes 2 Haute Bretagne), rédacteur en chef
Catherine Yelnik (Cref, Paris Ouest La Défense).

Sommaire

Éditorial

Bernard Pechberty	5
-------------------	---

Recherches

De l'histoire scolaire à l'école intérieure Carmen Strauss-Raffy	7
Archéologie d'une approche freudienne des technologies de l'information et de la communication Jean-Luc Rinaudo	17
La vulnérabilité de l'enfant, une notion entre psychanalyse et anthropologie. Un concept outil pour le clinicien-chercheur en Nouvelle Calédonie Yoram Mouchenik	27
Les difficultés d'apprentissage et d'insertion aux marges de l'intégration psychique : un rapport à l'expérience et au savoir "agglutiné" Caroline Le Roy	37
Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre transfert d'une retranscriptrice Aurélié Maurin	49
Créativité et transmission : le passage par l'identification Michèle Emmanuelli	59
Enseignants débutants : de "l'adolescence professionnelle" à la "post-adolescence professionnelle" Louis-Marie Bossard	65
Entre le soi-musicien et le soi-enseignant : conflit et mécanismes de dégageement chez le professeur d'éducation musicale Sophie Lerner	77

Entretien avec...

Jean-Claude Filloux Jean Chami	93
-----------------------------------	----

Autres écrits

Nicole Baudouin. Le sens de l'orientation Laure Castelnau	105
Thèses-HDR Catherine Yelnik	109

Résumés - abstracts

119

Éditorial

Ce second numéro de la revue *Cliopsy* paraît un mois après le troisième colloque international de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation consacré à l'analyse des pratiques professionnelles, sous l'angle de la professionnalisation, de la transmission et de la recherche. Ce numéro a été préparé avant que cette manifestation ait lieu. Nous espérons que les nombreuses productions suscitées par ce colloque pourront féconder les numéros à venir et, dans cette perspective, nous sommes dans l'attente de vos propositions d'articles. Cette livraison propose des travaux inédits concernant l'histoire des liens entre psychanalyse et éducation, ainsi que des recherches cliniques portant sur différentes modalités actuelles du lien éducatif, en particulier dans les contextes de l'enseignement et du travail social.

La dimension historique est donc présente à différents titres : en témoigne l'entretien qu'a réalisé Jean Chami avec Jean-Claude Filloux, co-fondateur du département de sciences de l'éducation de l'université de Paris X Nanterre et auteur de la première note de synthèse sur les recherches cliniques en éducation et formation, parue dans la *Revue française de pédagogie* en 1987. Une étude est proposée concernant les rapports entre les modèles technologiques et la psychanalyse, dans la perspective de mieux comprendre dans l'après-coup les enjeux cliniques de l'usage des savoirs informatiques dans les contextes éducatifs d'aujourd'hui (Jean-Luc Rinaudo). Plusieurs « publics » font l'objet des recherches présentées. Les enseignants, sous l'angle du rapport au savoir musical (Sophie Lerner), ou avec l'approfondissement de la position d'« adolescence professionnelle » dans le passage que réalise l'étudiant devenant enseignant (Louis-Marie Bossard), ou encore par la question de « l'école intérieure » qui occupe le psychisme inconscient de l'enseignant et agit dans ses actes (Carmen Strauss-Raffy). Puis, ce sont les travailleurs sociaux qui font l'objet d'une analyse à partir d'une description des dynamiques psychiques archaïques actives dans les dispositifs d'insertion, réunissant adultes et jeunes marginalisés (Caroline Le Roy). Enfin une contribution à une recherche concernant les groupes de parole pour adolescents en collège permet de réfléchir sur la posture méthodologique et contre-transférentielle liée à la retranscription des séances de travail (Aurélie Maurin). Nous avons aussi tenu à favoriser les connexions avec d'autres disciplines qui interrogent l'éducation : ici l'anthropologie et la psychologie clinique, avec un travail qui questionne la thématique de l'enfant vulnérable dans d'autres contextes culturels (Yoram Mouchenik). De même est développée la question de la créativité à l'adolescence à partir de témoignages littéraires sur les rencontres avec des adultes enseignants (Michèle Emmanuelli). Les rubriques de lecture ou d'annonce d'événements, notamment de soutenance de thèses ou d'habilitations à diriger des recherches sont reconduites pour avoir pris le plus possible sur les enjeux actuels universitaires.

Nous souhaitons maintenir cette diversité des articles proposés, qui montre comment la démarche clinique et psychanalytique remet au travail la question des liens entre singularité psychique et universalité de l'humain dans ces contextes pluriels. Cette question était d'emblée présente dans les questionnements freudiens, par exemple à propos de la structure universelle et humanisante du complexe d'Œdipe et du rapport à la castration. Si cette

problématique a évolué, la tension entre la singularité des sujets compromis par l'Inconscient et l'universalité demeure. Les articles que nous publions dans ce numéro 2 esquissent des réponses en décrivant les dynamiques psychiques présentes dans certains enjeux éducatifs et formatifs actuels.

Bernard Pechberty

De l'histoire scolaire à l'école intérieure

Carmen Strauss-Raffy

La psychanalyse nous apprend que travailler avec des enfants confronte tout un chacun à sa propre enfance, en particulier à l'enfant refoulé qui sommeille en lui et dont l'enfant réel n'est bien souvent qu'un support, une image propice à réactiver une part du passé.

Serge Leclair montre la nécessité pour vivre, de faire et refaire constamment le deuil de cet « enfant merveilleux ou terrifiant que nous avons été dans les rêves de ceux qui nous ont faits ou vus naître » (Leclair, 1975). L'enseignant, sans cesse en présence d'enfants renouvelés chaque année, a fort à faire quant à la nécessité de ce travail permanent de deuil du paradis perdu.

Mais il est un autre travail qui lui incombe : il concerne son rapport intime à l'école. Celui-ci se présente comme un filtre à travers lequel il considère l'école d'aujourd'hui ; ce filtre s'est constitué à partir de ce qu'il a pu faire ou ne pas faire de sa propre expérience scolaire. Le résultat de ce processus complexe est ce que je nomme « école intérieure ».

Je décrirai en un premier temps comment cette notion a émergé, je montrerai l'impact de ce processus dans l'exercice du métier d'enseignant, puis j'envisagerai des modalités de mise en travail de l'école intérieure dans le cadre de la formation des enseignants. Je questionnerai enfin l'intérêt qu'il y aurait à élargir cette notion à d'autres professionnels concernés par l'école.

L'impact du passé scolaire

Lors d'une recherche universitaire ancienne (Strauss, 1991) sur la place des enseignants dans l'appropriation du langage par l'enfant, j'avais interviewé des enseignants de l'école élémentaire et constaté que leurs choix pédagogiques étaient souvent largement déterminés par leur histoire scolaire plutôt que par les formations ou les lectures qu'ils avaient pu faire. Les enseignants interrogés à l'époque avaient des convictions quant à ce qui était important dans leur enseignement. Et l'on pouvait constater un lien entre ce qu'ils soutenaient dans l'accès au langage pour leurs élèves, et ce qui leur paraissait avoir cruellement manqué dans leur propre scolarité. J'avais fait l'hypothèse que par déplacement, l'exercice du métier leur donnait l'occasion de compenser ces manques.

Deux exemples parmi d'autres illustrent ce propos.

Mme A. m'explique qu'elle met fortement l'accent sur l'acquisition du « vocabulaire et des structures » chez ses élèves de CP. Elle est très exigeante à ce sujet, fait beaucoup répéter les enfants. Ses conceptions de l'enseignement de la langue orale sont largement influencées – dit-elle – par ce qu'elle découvre avec son fils de 5 ans, par des discussions avec des collègues, et par ses lectures. J'apprendrai plus tard dans l'entretien que Mme A. a beaucoup souffert du manque de vocabulaire dans sa scolarité. Issue d'une famille parlant l'alsacien, elle reproche à l'école de ne lui avoir jamais permis de combler ses lacunes en français. Arrivée au lycée, le dictionnaire est devenu son livre de chevet et elle s'est efforcée d'apprendre quotidiennement des listes de mots, « le vocabulaire qui me manquait, les structures ». On retrouve la préoccupation majeure de Mme A. pour ses élèves, mais elle ne fait à aucun moment, le lien entre ses choix

pédagogiques et le manque ressenti.

Mme B., quant à elle, est très attentive à ce que chaque élève puisse trouver sa place dans sa classe. Elle freine ceux qui parlent beaucoup, si c'est nécessaire, afin que les moins loquaces puissent aussi s'exprimer. Elle dit avoir tellement souffert, enfant, de ne pas pouvoir prendre la parole à l'école et à la maison, qu'elle fait tout ce qu'il faut pour solliciter et soutenir ceux qui ne s'expriment pas facilement.

Le manque ressenti sur la scène de l'enfance de ces enseignantes est imaginairement comblé sur la scène du présent de l'école, par l'intermédiaire des élèves. Dans ce système relativement clos, ce qui est supposé ne pas devoir manquer fait l'objet d'une attention passionnée de la part de ces maîtres. Il ressort ainsi de l'analyse des discours d'une dizaine d'entretiens de ces enseignants, que leurs orientations pédagogiques, aussi louables soient-elles, sont souvent d'abord au service d'une cause à défendre, ancrée dans leur propre parcours scolaire. Ils reconnaissent que les formations initiales en École Normale¹, les discours pédagogiques des chercheurs et les textes officiels ont peu de poids dans leurs choix.

Au moment de cette recherche je m'interrogeais sur l'opportunité de travailler ces questions dans le cadre de la formation des enseignants. Il me semblait intéressant de permettre aux futurs maîtres de revisiter leur passé scolaire et de les faire réfléchir aux enseignements qu'ils pouvaient en tirer, aux travers à éviter, etc. Bref, à prendre quelque recul avec cette histoire là pour qu'à minima elle ne vienne pas encombrer leur quotidien professionnel et qu'éventuellement elle serve de point d'appui dans leur pratique.

Plus tard, j'avais envisagé des dispositifs de formation (Strauss-Raffy, 2004, pp. 294-303) qui pourraient donner l'occasion aux futurs enseignants de s'interroger sur le choix de ce métier, sur leur rapport à l'enfance – la leur en particulier –, sur leur rapport au savoir et aux diverses disciplines d'enseignement.

Ces questions sont restées en veilleuse pendant quelques années ; je n'étais pas en position de mettre ces propositions en œuvre. Devenue entre temps formatrice en IUFM auprès d'enseignants en spécialisation dans le domaine du handicap et de la difficulté scolaire, je ne manquais pas de constater combien le rapport à l'école de ces personnes pouvait être actif et déterminer leurs orientations de travail. Lors des visites de stagiaires par exemple, il arrivait à mes collègues et à moi-même de constater que l'enseignant semblait « jouer au maître ou à la maîtresse d'école ». Il donnait l'impression de ne pas agir selon ses propres repères, comme s'il était poussé à son insu à reproduire un modèle appartenant probablement à son parcours scolaire. Certes, notre identité se construit à travers les identifications successives à d'autres auxquels nous empruntons inconsciemment des traits qui nous transforment. Il en va de même pour l'identité professionnelle. Mais le professionnel n'a-t-il pas intérêt à avoir conscience de ce qu'il fait, de ce qui le pousse à agir de telle ou telle manière, plutôt que d'être agi par des déterminations qui le dépassent ? Si nous pouvions tenter de faire prendre conscience du phénomène aux stagiaires concernés, nous n'avions pas vraiment la possibilité de travailler cette question avec eux directement dans le contexte d'une visite.

La question a resurgi lors d'une recherche plus récente centrée sur l'impact de l'écriture des pratiques professionnelles dans l'exercice du métier d'enseignant spécialisé. Cette recherche a pris appui sur un atelier d'écriture que j'ai conduit avec un groupe d'une douzaine d'enseignants spécialisés exerçant en réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ; des entretiens avec chaque participant ont permis d'entendre leurs discours sur les effets de l'expérience. Dans le cadre de cet atelier, ils ont écrit

1. Lieux de formation des enseignants du premier degré antérieurs aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

mensuellement pendant deux ans sur diverses dimensions de leurs métiers spécifiques, à partir de propositions étayées de textes littéraires. Une brève incursion du côté de l'histoire scolaire et du rapport à l'école des participants était prévue dans les propositions d'écriture, mais ce qui a émergé dans le groupe m'a conduit à donner plus de place à cette dimension.

Tout d'abord, le contexte même de l'atelier a révélé à quel point l'ancien élève était fortement présent, comme ranimé par le dispositif : écrire en groupe, à la demande de quelqu'un, sur un thème précis, en un temps limité, puis réécrire, sont autant de contraintes évoquant des situations scolaires. En témoignent les remarques à propos de l'envoi des textes aux membres du groupe entre les séances, où l'expression « *j'ai fait ou n'ai pas fait mes devoirs* » apparaissait régulièrement. L'émotion forte et les sentiments de dévalorisation envahissant l'un puis l'autre à la lecture de ses textes indiquent la prégnance du passé scolaire. Par ailleurs, certains textes sur la pratique professionnelle donnaient à entendre des souffrances vives, voire des rancœurs d'anciens élèves qui filtraient dans l'exercice du métier et parasitaient la pensée des auteurs. D'autres laissaient deviner des positionnements complexes du maître spécialisé à l'égard des enseignants dits ordinaires. Je découvrais l'impact d'un passé scolaire mal symbolisé qui pouvait se faire actif dans les positions des maîtres spécialisés à l'égard des enfants, des autres enseignants, de l'école en général.

La richesse de ces textes, les prises de conscience qu'ils suscitaient quant au rapport parfois difficile des auteurs à l'école, m'ont conduit à centrer plusieurs séances (6 sur 18) sur des éléments de la biographie scolaire des participants. Il s'est agi à la fois de faire retour sur des souvenirs de rencontres déterminantes avec des enseignants ou avec des disciplines du passé scolaire, de mettre en mots son rapport au groupe, d'évoquer son école idéale, ses représentations du métier d'enseignant, etc. Le travail d'écriture a provoqué du mouvement pour les participants, parfois des bouleversements et des prises de conscience que j'évoquerai dans la dernière partie. Il m'a convaincu de la nécessité d'une réflexion sur l'école intérieure, surtout lorsque l'enseignant manifeste une relation problématique de son rapport à l'école.

La mise en lumière de l'école intérieure

Cette expérience a révélé que – contrairement à ce qui était attendu – des personnes ayant eu des histoires scolaires très douloureuses susceptibles de faire obstacle à des représentations sereines de l'école, avaient néanmoins réussi à faire la paix avec l'histoire passée ; elles avaient pu accomplir un travail de symbolisation de ces expériences difficiles pour les transformer ou tout au moins les neutraliser. Certes, dans leur reconstruction mémorielle, le passé avait bien eu lieu, il pouvait encore laisser des traces, susciter de l'émotion, mais il ne venait plus empêcher la conception d'une école possiblement bénéfique aux élèves.

Ces constats m'ont progressivement conduit à élaborer la notion d'école intérieure que je définis comme une construction personnelle faite à partir du vécu réel et fantasmatique de son parcours scolaire, de ce qui en a été métabolisé, de ce qui reste non symbolisé ; elle est complétée par des expériences ultérieures (reprises d'études, formations) ayant conduit la personne à revisiter son histoire scolaire et à confirmer ou modifier la tonalité générale de son rapport à l'école. L'école intérieure est le filtre à travers lequel nous regardons et pensons ce qui se passe dans l'école aujourd'hui. Elle est le reflet d'un travail psychique de transformation de

l'expérience scolaire personnelle – ou de l'absence de ce travail psychique – en un certain rapport à l'école, toujours susceptible d'évoluer. Elle indique, voire détermine, la manière dont chacun pense l'école, dont il la considère et la conçoit pour les élèves d'aujourd'hui.

L'école *intérieure* est constituée de divers éléments. Elle comprend le rapport à l'institution scolaire, à son mode de fonctionnement, son organisation, sa hiérarchie, ses programmes, etc. Elle comprend aussi le rapport au savoir : avec l'acte d'apprendre en tant qu'activité cognitive (nos propres modes d'apprentissages et le regard que l'on porte sur eux, comment on les conçoit pour les élèves), et avec les apprentissages comme mettant en jeu des contenus de natures culturelles différentes (on n'a pas forcément la même appétence ou les mêmes facilités pour les mathématiques, la physique, la littérature, la musique, etc.). L'école *intérieure* comprend aussi le rapport que le sujet entretient à la dimension groupale. À l'école, on n'apprend pas tout seul, mais en groupe, et cette dimension – trop souvent occultée – interfère dans le rapport qu'on entretient avec son métier lorsqu'on est amené à enseigner dans une classe, c'est-à-dire autrement que sous la forme du préceptorat.

De manière lointaine, l'école *intérieure* prend ses premières marques dans l'histoire familiale du sujet, en particulier dans les liens entre l'école et la famille, dans les attentes parentales par rapport au scolaire, voire plus tard, dans les éventuelles attentes parentales par rapport au choix du métier d'enseignant.

La notion d'école *intérieure* pourrait paraître semblable à celle de l'école *interne* élaborée par Dominique Ginet pour désigner l'introjection de l'expérience scolaire en « un lieu psychique » ayant un « statut proprement métapsychologique ». Il montre que l'expérience scolaire dans toutes ses dimensions marque profondément tout un chacun et « pourrait justifier l'hypothèse d'une telle école interne, laquelle désignerait la formation psychique inconsciente qui, chez tout adulte ayant été scolarisé, résulte des effets de la scolarisation sur la construction de l'identité du sujet » (Ginet, 2006). Il s'agit pour l'auteur d'une formation psychique transgénérationnelle.

Ce que j'ai nommé école *intérieure* est une notion différente. Elle a un caractère plus secondaire, plus évolutif et modulable qui ne nécessite pas l'invention d'un lieu psychique spécifique. Elle se constitue dans la dynamique d'un travail d'élaboration, de reprise du passé. Le lien entre son expérience scolaire et son école *intérieure* n'est pas un lien de cause à effet. Certaines personnes – on l'a vu – ont des parcours scolaires dramatiques ou chaotiques et peuvent avoir élaboré une école *intérieure* positive. À l'inverse, des personnes qui ont eu une scolarité brillante peuvent avoir des comptes à régler avec des éléments ayant – de près ou de loin – trait à l'école.

Deux exemples illustrent mon propos, montrant des cheminements opposés par rapport à des histoires scolaires difficiles.

La pacification de l'école intérieure : un travail psychique nécessaire

Pour commencer, il s'agit du témoignage d'un enseignant ; il a écrit le texte qui suit dans le cadre d'un travail proposé par Mireille Cifali à ses étudiants en sciences de l'éducation de l'université de Genève. Il montre la force de la compulsion de répétition à l'œuvre dans la pratique enseignante lorsque rien ne vient la médiatiser.

« Je me souviens de ma 7^{ème} année d'enseignement. J'ai une classe de 32

élèves de 9 ans. Ils sont donc nombreux, bruyants, fatigants, et même plus. Je fais régner une sorte de terreur. Je ne tolère aucun bruit, aucune incartade. Je suis d'une extrême nervosité avec ces enfants. Je leur fais peur. À peine il y a quelque chose qui ne me convient pas, je me mets à crier. Il n'y a aucune interaction avec les élèves. Je ne supporte pas qu'ils me posent des questions. Il m'est même arrivé cette année-là de balancer les cahiers par la fenêtre de la classe. Un jour, un enfant prenant son courage à deux mains, ose lever la main et me dit : « Monsieur, au moins vous nous laissez respirer ? » C'est pour moi un choc terrible. Ainsi ces enfants en étaient venus à me demander tout simplement le droit de vivre. Ce droit que je leur avais supprimé par ma dureté, par ma peur d'être chahuté, par mon désir de les mouler dans un système, par une volonté farouche de faire le programme à tout prix. Dire que mon comportement a changé radicalement dès ce jour là, est bien sûr erroné. Mais je crois que j'ai commencé à avoir des enfants dans une classe, et non pas une classe remplie d'enfants. Je pense donc, et sans commentaire, avoir à l'époque transféré mes propres peurs d'écolier sur ces enfants. Inconsciemment les souffrances qui furent les miennes à leur âge, je les leur ai fait subir. Les coups que j'avais reçus, je les leur donnais. En fait, j'enseignais comme on m'avait enseigné quand j'avais 9 ans. » (Cifali, 1996)

Cet enseignant a plongé dans le métier sans aucun recul par rapport à sa propre scolarité, reproduisant à son insu ce qu'il avait connu lui-même. Il n'a pas réfléchi à son histoire scolaire, n'a pas eu l'occasion de la travailler, de la mettre à distance. Il est dommage que la prise de conscience de la dimension répétitive de sa pratique lui apparaisse seulement au bout de 7 ans, mais il est surtout regrettable qu'un travail sur l'histoire scolaire n'ait pas eu lieu avant son entrée dans le métier. On peut cependant considérer que la prise de conscience suscitée par la remarque de son élève, puis l'écriture de ce texte ont constitué l'amorce du travail psychique qui l'ont peut-être conduit – au-delà de la prise de conscience de ce qui était à l'œuvre dans ses agissements – à une véritable transformation de son rapport à l'école.

Un autre exemple nous est donné par un enseignant et écrivain bien connu, qui témoigne du travail de pacification de son école intérieure, alors même que son histoire scolaire fut calamiteuse. Daniel Pennac dans *Chagrin d'école* (Pennac, 2009) révèle sa scolarité douloureuse, sa « *solitude de cancre dans la honte de ne jamais faire ce qu'il faut* », l'humiliation de ne pas comprendre, la conviction de sa nullité, le sentiment d'indignité qui l'accompagne, la peur au quotidien, la certitude d'être « *interdit d'avenir* », la haine et le besoin d'affection pour tenter « *d'amadouer l'ogre scolaire* ». Bref, une histoire scolaire désastreuse. Et pourtant, il finira par amadouer cet « *ogre scolaire* », à obtenir son baccalauréat, et à devenir professeur.

Pennac analyse « *La métamorphose du cancre en professeur. Et accessoirement celle de l'analphabète en romancier* ». Il l'attribue à quelques éléments : la lecture en particulier, sa vocation de lecteur clandestin venue de la vie en pension où il lui fallait se préserver un monde à lui. La lecture, dont il ne tirait aucun bénéfice scolaire immédiat, mais qui lui apportait des satisfactions profondes. Un autre élément important : la ténacité de son père « *faussement lointain, jamais découragé par son découragement* ». L'irruption de l'amour dans sa « *prétendue indignité* » aura aussi contribué à la transformation engagée : exister aux yeux d'une femme. Mais les éléments les plus déterminants dans la métamorphose, sont des rencontres avec quelques professeurs remarquables qui lui ont « *sauté la vie* », écrit-il, qui l'ont « *sauté de lui-même* ». Le premier, un professeur de français en classe de troisième a eu le génie de comprendre

qu'il fallait « *l'attaquer par le récit si l'on voulait avoir une chance de l'ouvrir au travail scolaire* ». Il lui a commandé un roman à produire en un trimestre, à raison d'un chapitre par semaine et sans faute d'orthographe, et l'élève Pennacchioni retrouve un statut et une existence scolaire aux yeux de cet enseignant. Il va rencontrer trois autres de ces maîtres qu'il considère comme des génies et qui contribueront à son sauvetage. Quel était leur secret ? Ils étaient maîtres de leur savoir, cohérents avec ce qu'ils exigeaient de leurs élèves et ils avaient un regard, ce qui lui a redonné un sentiment d'existence. « *Ils ne lâchaient jamais prise, écrit Pennac. Ils ne s'en laissaient pas conter par nos aveux d'ignorance. [...] En leur présence – en leur matière – je naissais à moi-même : mais un moi mathématicien, si je puis dire, un moi histoire, un moi philosophe, un moi qui, l'espace d'une heure, m'oubliait un peu, me flanquait entre parenthèse, me débarrassait du moi qui, jusqu'à la rencontre de ces maîtres, m'avait empêché de me sentir vraiment là* ».

Et ce n'est pas seulement la saveur du savoir que ces enseignants « *artistes de la transmission de leur matière* » ont communiqué à l'élève Pennacchioni, c'est le désir de transmettre. Ils lui ont communiqué le goût de la transmission.

Voilà donc l'ancien cancre devenu professeur. Au premier regard, on pourrait penser que ce métier vient simplement réparer une scolarité malheureuse. Mais nous sommes bien au-delà de ce mécanisme. D'abord parce que Pennac a véritablement travaillé son passé scolaire au sens psychique du terme, il l'a symbolisé et en témoigne dans ce livre. Si les blessures de l'ancien cancre ne sont pas tout à fait cicatrisées, pour autant, elles ne viennent plus le parasiter dans son rapport à l'école. Il les a métabolisées, mises à distance, il peut les regarder, les analyser et en tirer des enseignements. Et puis l'enseignant Pennac est un professeur qui a un goût profond pour sa discipline et le plaisir de la rendre accessible aux élèves. Inscrit dans une identification symbolique à ces maîtres qui l'ont sauvé, il est convaincu que c'est par le savoir et le goût de son usage que ses élèves trouveront sens à leur existence. Il nous donne accès à sa représentation et à ses conceptions du métier d'enseignant.

Pennac nous donne à lire l'évolution d'un cheminement qui l'a conduit à pacifier son histoire scolaire pour arriver à une école intérieure constructive, telle qu'on pourrait la souhaiter à tous les acteurs des champs éducatif et pédagogique : enseignants, parents et tous ceux qui d'une manière ou d'une autre viennent en aide aux élèves.

Un tel travail de dégagement des encombrements de son histoire personnelle pourrait-il s'envisager dans le cadre de formations d'enseignants ? Quelles pourraient en être les modalités ?

Interroger le « lien intime » entre le désir d'enseigner et son histoire ?

Ces questions ne sont pas nouvelles. Elles rejoignent les préoccupations de tous ceux qui, marqués par l'expérience de la psychanalyse, ont réfléchi aux problèmes spécifiques des champs éducatifs et pédagogiques avec cet éclairage. Ainsi dans les pays germanophones européens, entre 1926 et 1937, des psychanalystes, psychothérapeutes, éducateurs, pédagogues et médecins, ont pensé des pratiques éducatives et pédagogiques prenant en compte la dimension de l'inconscient. Je fais référence ici au mouvement de « *pédagogie psychanalytique* » dont les écrits ont été publiés par la *Revue de pédagogie psychanalytique (Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik)*.

Le public français en a eu connaissance grâce aux ouvrages de Jeanne Moll (Moll, 1993) et Mireille Cifali (Cifali, Moll, 1985).

Une des personnalités de ce mouvement, la psychanalyste suisse Gertrud Behn-Eschenburg (Cifali, Moll, 1985, pp. 210-217) s'est penchée sur la question de la formation des éducateurs de jeunes enfants. Elle affirme en 1932 « *qu'il existe un lien intime entre le désir de devenir éducateur – ou celui d'exercer tout autre métier – et le vécu personnel, et que ce désir est imbriqué de manière étroite au destin particulier de chacun* ». Dans une perspective de formation, elle s'est demandé comment permettre à un adulte de découvrir ce qu'est un enfant, de « *le replonger dans l'enfance* », comment lui faire prendre conscience de ce qui œuvre souterrainement dans ses attitudes éducatives ? Elle a d'abord envisagé la solution « *idéale* » d'une psychanalyse personnelle comme préparation au métier d'éducateur, pour convenir finalement que c'est assez peu réalisable. Elle a engagé une réflexion sur d'autres modalités de formation en se questionnant sur la manière d'intégrer les données de la psychanalyse dans la formation psychologique et pédagogique. Elle pense à juste titre qu'une simple base théorique à travers un cours de psychanalyse n'est pas une bonne solution et préconise le recours au vécu et à l'expérience de chacun dans sa pratique. A partir de ce matériel – notamment le récit des expériences et les questionnements soulevés –, l'auteur élabore avec les éducateurs les connaissances psychologiques et pédagogiques jugées utiles. « *En résumé, écrit-elle, on peut donc dire que l'essentiel consiste à faire en sorte que les inhibitions, dues à l'histoire personnelle, ne constituent pas un obstacle pour comprendre les manifestations de l'enfant, que chacun puisse identifier les objectifs qu'il pose comme dépendant de son histoire personnelle et qu'il reconnaisse à temps ses propres désirs derrière des motivations qui ont subi des déplacements et des déformations* ». (Cifali, Moll, p. 217)

La manière dont G. Behn-Eschenburg envisage l'éclairage de la psychanalyse dans l'éducation évoque ce que Michaël Balint et son épouse Enid Balint développeront en Angleterre à partir de 1946 avec les groupes Balint, pour permettre à des professionnels de prendre conscience intellectuellement et affectivement des dimensions inconscientes en jeu dans leurs métiers. Le dispositif imaginé par Balint a été abondamment repris, transposé, adapté. Actuellement, des groupes dits "Balint" ou dérivés de cette méthode se sont largement développés et fonctionnent avec des modalités proches de celles mises en place par le fondateur.

Différents psychanalystes et/ou enseignants et formateurs ont imaginé des dispositifs de type Balint adaptés à un public d'enseignants : Jacques Lévine qui a initié les groupes de *Soutien au Soutien* (Lévine, Moll, 2000, 2009), Francis Imbert qui travaille dans le cadre de la Pédagogie Institutionnelle (Imbert, 1992, 1996), Claudine Blanchard-Laville, Dominique Fablet et divers auteurs qui témoignent tous de pratiques originales (Blanchard-Laville, Fablet, (1996, 2003).

Les groupes de type Balint sont fondés sur le volontariat des participants. S'ils constituent assurément une modalité intéressante de travail sur les dimensions inconscientes à l'œuvre dans l'exercice du métier, il me paraît délicat de les voir imposés dans le cadre d'une formation.

D'autres modalités de questionnement existent et peuvent permettre un regard sur son passé d'enfant et d'élève. Je citerai le courant des histoires de vie élaboré par Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand. Pour ces auteurs, le terme « *histoire de vie* » représente la « *recherche et (la) construction de sens à partir de faits temporels personnels* » (Pineau, Le Grand, p. 3). Il recouvre des pratiques multiformes et anciennes². Le travail conçu et proposé par Jeanne Moll à ses étudiants d'histoire de l'éducation de

2. La revue *Éducation Permanente* en rend compte dans deux numéros : Histoires de vie, *Éducation Permanente*, n° 72-73, 1984, Les histoires de vies, Théories et pratiques, *Éducation Permanente* n° 142, 2000-1.

l'université de Strasbourg (Moll, 1992) se situe dans cette mouvance. Jeanne Moll leur proposait d'écrire leur biographie scolaire, en tentant de l'analyser et de repérer les influences passées sur leur devenir et leur positionnement comme sujets dans la vie. Elle cherchait ainsi à promouvoir un travail de mise en ordre, de reconstruction, d'élaboration du passé scolaire. Sa visée était de permettre que l'expérience se transforme en connaissances, c'est-à-dire en « *savoir approprié par chacun [qui] lui serve de repère, ou mieux, de point de mire de sa pratique pédagogique présente ou future* » (Moll, 1992). L'auteure soulignait la valeur formatrice de cette écriture autobiographique.

Plus récemment, dans *Formation clinique et travail de la pensée* (Cifali, Giust-Desprairies, 2008, p. 11-36), Florence Giust-Desprairies analyse les effets d'un dispositif groupal clinique permettant à des enseignants en difficulté de revisiter leur parcours scolaire, à travers le récit d'une histoire allant du début de la scolarité jusqu'à l'entrée dans la vie professionnelle. L'auteure fait l'hypothèse que ce travail « *favoriserait un accès à une altérité interne, par trop méconnue, les disposant à tolérer de façon moins persécutive l'altérité de l'autre* ». Déployée sur deux années, cette démarche a suscité un travail de symbolisation qui a conduit les participants à véritablement rencontrer leurs élèves et à penser par eux-mêmes des solutions aux difficultés éprouvées.

Le dispositif d'atelier d'écriture évoqué précédemment constitue une forme de travail qui s'inscrit dans la filiation des approches de Jeanne Moll et Florence Giust-Desprairies. Il en diffère par la centration sur l'écriture, sur la dimension littéraire des textes, sur l'attention au lecteur. Ici, les textes n'ont pas été prétextes aux échanges sur la pratique ou sur les situations de l'histoire scolaire évoquées. Ils se sont déroulés dans la perspective de la réécriture, dans une orientation vers des lecteurs potentiels. Ce dispositif met en jeu les tensions évoquées par Mireille Cifali et Alain André dans leur ouvrage *Écrire l'expérience : « tension entre écriture et analyse de pratique, [...] entre récit et formalisation, [...] entre littérature et science* » (Cifali, André, 2007, p. 10-11).

Les découvertes de l'impact du vécu scolaire ont provoqué de la surprise, voire des bouleversements émotionnels ; les participants disent que ces découvertes ont eu des retentissements dans leurs pratiques. En découvrant certains éléments de leur passé scolaire et en réalisant qu'ils agissaient encore à leur insu dans l'exercice de leur métier, ils ont pu relativiser les éléments en question, les remettre à une place plus juste, voire s'en dégager.

Y. par exemple, a été confrontée aux souvenirs de sa difficulté d'intégration dans les groupes lors de sa scolarité. Progressivement, elle a pris conscience de l'effet de ce passé dans sa pratique, l'amenant à un mode de fonctionnement qu'elle a identifié : « *C'est-à-dire que je travaille avec des groupes et c'était justement ça mon problème depuis le début, les groupes. Donc je ne le savais pas, et c'est le chemin de l'écriture qui m'a fait réaliser à quel point j'étais tout le temps en train de réparer quelque chose du côté des groupes, avec la rééducation, aussi pour moi, et en aidant les gamins à prendre leur place* ». Y. mesure à quel point ce mouvement réparateur l'a conduite à porter une attention crispée à ce que chacun s'intègre rapidement dans le groupe. Elle affirme que le travail de l'atelier l'a aidée à se dégager de cette crispation et à adopter une position plus souple.

Au-delà des découvertes sur son propre passé scolaire, il y a eu celles concernant les autres membres du groupe. Certains textes mettaient en lumière des vécus surprenants, parce que différents des siens. Quelques personnes ont eu des histoires scolaires paisibles et le décalage entre la

tonalité heureuse de leur scolarité et la difficulté ou les souffrances des autres les a déroutées dans un premier temps, puis les a amenées à se poser des questions importantes. Certains ont découvert que le vécu scolaire laisse des traces profondes et ont acquis la conviction qu'il était important de sensibiliser les enseignants qu'ils côtoient à cette idée. « Un grand volet de réflexion » s'est ouvert pour N. : « *Je ne m'attendais pas du tout à ce que sa propre histoire – même s'il n'y a pas eu de chaos scolaire pour moi – à quel point ça pouvait quand même jouer et influencer. Et donc chez tous nos collègues de l'école, y'a une histoire avant. Par rapport à la situation de certains enfants, certains collègues, leurs réactions ne sont pas au hasard. Il y a des choses qui sont ancrées très loin* ». Et ce travail, dit-elle, l'a aidée à prendre de la distance à l'égard de certaines réactions d'enfants, de collègues, et même de parents.

Ce qui frappe dans tous les témoignages des participants lors des entretiens, c'est l'impact fort des expériences personnelles qui, conscientisées, deviennent des points d'appui pour penser la pratique actuelle, la confirmer ou la modifier. Ces expériences différentes partagées deviennent une sorte de capital commun qui aide à élaborer de nouvelles modalités d'action de professionnels dans leurs relations avec les enfants comme avec les maîtres. Ici, l'écriture aura bien été « *productrice de pensée pour celui qui écrit* » (Cros, p. 16), tout en ayant un impact sur les lecteurs/auditeurs et un effet de mise en mouvement des pratiques – du moins dans les déclarations des participants !

L'intérêt de cette approche est qu'elle permet à chacun de décider de son degré d'implication dans le travail. Par le jeu des formes littéraires variées, elle offre la possibilité d'avancer masqué pour qui le souhaiterait, de révéler ce qui cherche à se dire, de voiler ce qui doit rester caché. Il est des périodes dans la vie où l'on est plus ou moins fragile et il n'est pas nécessaire de se mettre en difficulté lorsqu'on est en formation. En tout cas, c'est aux personnes en formation d'en décider. Mais dans le même temps, pour qui s'engage, l'écriture touche à l'intime et renvoie l'auteur à l'inconnu qui surgit lorsqu'il écrit, à l'autre en soi et à certaines surprises ou révélations qui peuvent toucher plus en profondeur qu'un travail par la parole. Les écrits ont la vie longue, les textes peuvent être relus et le travail se poursuivre et être partagé avec des lecteurs, bien au-delà du temps d'un atelier. En outre, l'écriture engage aussi à une certaine forme de transmission qui est une invitation pour tout un chacun à réfléchir et se questionner.

Pour conclure...

Je plaide pour la mise en place dans le cursus de formation de tous les enseignants, de modules leur permettant de revisiter leur histoire scolaire sous une forme ou une autre et de conscientiser leur *école intérieure*, voire de la pacifier si elle est encombrée de souffrances ou de rancœurs non métabolisées.

Mais au-delà des enseignants eux-mêmes, ne serait-il pas bénéfique que toute personne s'occupant de questions scolaires puisse avoir l'occasion d'un tel travail ? Beaucoup de professionnels œuvrent à aider des élèves, qu'ils soient en difficulté ou non – animateurs s'occupant de l'aide aux devoirs, orthophonistes, psychomotriciens, psychologues – ; ils n'entretiennent pas toujours des relations apaisées avec l'école.

Quant aux parents, il est évident que leur propre histoire scolaire vient souvent parasiter leurs relations avec l'école de leurs enfants, surtout quand

ces derniers sont en difficulté. Il serait utopique d'imaginer faire réfléchir tous les parents d'élèves de France et de Navarre à l'impact de leur expérience scolaire ! Mais si les enseignants pouvaient prendre la mesure de leur *école intérieure*, ne seraient-ils pas plus à même d'aider les parents à ne pas mélanger leur propre scolarité passée et celle actuelle de leurs enfants ?

Bibliographie

- Balint M. (1990). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : PBP.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. (2003). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Cifali M., André A. (2007). *Écrire l'expérience, Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Cifali M., Giust-Desprairies F. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Cifali M., Moll J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan, 2003.
- Cifali M., Moll J. (1996). Quand l'amour et la haine se mêlent à l'apprendre, *Le Point-Virgule, Cahier du Centre Médico-Psycho-Pédagogique de Strasbourg n° 5-6*, pp. 74-112.
- Cros F. (Ed) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Ginet D. (2006). L'école « interne », une école... « à prendre par cœur », in *Les relations école-familles, Je est un autre*. n° 16, pp. 34-37.
- Giust-Desprairies F. (2008). D'une surestimation de la conscience à une pensée de l'altérité, in *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles : De Boeck, pp. 11-36.
- Imbert F. (1992). Groupes Balint et formation des pédagogues, in *Pratiques de formation (Analyses)*. Paris : Université de Paris 8, n° 23.
- Imbert F. (1996). Le groupe Balint. Un dispositif pour un « métier impossible » : enseigner, in *L'analyse des pratiques professionnelles*. pp. 135-156.
- Leclaire S. (1975). *On tue un enfant*. Paris : Seuil.
- Levine J., Moll J. (2000). *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : ESF.
- Levine J., Moll J. (2009). *Prévenir les souffrances d'école, Pratique du soutien au soutien*. Paris : ESF.
- Moll J. (1992). Penser et écrire son histoire scolaire. *Cahiers pédagogiques n° 307*, pp. 4-56.
- Moll J. (1993). *La pédagogie psychanalytique*, Paris : Dunod.
- Pennac D. (2004). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- Pineau G., Le Grand J.-L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris : PUF, Que sais-je ?, p. 3.
- Strauss C. (1991). *A propos de la place des enseignants dans l'appropriation du langage par l'enfant*. Mémoire de DEA de psychologie, Strasbourg : université Louis Pasteur.
- Strauss-Raffy C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.

Carmen Strauss-Raffy
LISEC

maître de conférences en sciences de l'éducation,
université de Strasbourg
psychopédagogue CMPP de Strasbourg

Pour citer ce texte :
Strauss-Raffy C., De l'histoire scolaire à l'école
intérieure, *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 7-16.

Archéologie d'une approche freudienne des technologies de l'information et de la communication

Jean-Luc Rinaudo

Le projet de cet article est de montrer la fécondité de certains travaux de Freud et de ses successeurs pour l'analyse des pratiques médiatisées par les technologies de l'information et de la communication, dans le champ des sciences de l'éducation.

Il peut sembler paradoxal d'en appeler à Freud pour étudier les technologies modernes de communication qu'il n'a lui-même pas connues, ni même sans doute imaginées, et il me faut en premier lieu, lever cette ambiguïté apparente.

Les pratiques professionnelles des enseignants et des apprenants ne sont pas seulement conscientes et formalisées et elles échappent en partie à leurs acteurs. Plus encore, comme le rappelle Marguerite Altet (2002), les pratiques ne sont pas réductibles à l'ensemble des actes observables, des actions et des réactions mais comportent également les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée, les choix, les prises de décisions. Jacky Beillerot (1996) a montré l'intérêt de la double dimension présente dans la notion de pratique : d'une part, les gestes et les manières de faire, de l'autre, les règles, les croyances, les idéologies, les représentations, les expériences personnelles antérieures et aussi les processus psychiques inconscients des sujets qui les mettent en œuvre. À la suite de Michel de Certeau (1990) ou de Francis Imbert (1985), il s'agit de considérer que les pratiques qui se déroulent dans l'espace éducatif relèvent d'une praxis, c'est-à-dire d'un art de faire soutenu par des sujets en interaction.

C'est en grande partie, sur la dimension inconsciente des pratiques médiatisées que portent mes travaux. En retournant à Freud, en m'appuyant sur des textes qu'on peut qualifier aujourd'hui de classiques, du moins dans la culture psychanalytique, je ne cherche ni à paraître instruit, ni à céder à la mode des célébrations (on commémore, cette année, le 70^e anniversaire de la disparition de Freud). Sans doute est-ce une manière de m'inscrire, si ce n'est dans une filiation, du moins dans un courant de travaux de chercheurs qui analysent les terrains et les situations qu'ils investiguent en formulant des hypothèses interprétatives inspirées par les concepts théoriques et les notions de la clinique psychanalytique, sur les pratiques des sujets, suivant en cela les travaux de Freud sur la psychopathologie de la vie ordinaire.

Les chercheurs s'accordent en général pour affirmer que les technologies de l'information et de la communication ne révolutionnent pas les pratiques professionnelles des acteurs de l'éducation (Baron, Bruillard, 1996 ; Fulton, Torney-Purta, 2000). Lorsque les technologies sont porteuses de changement dans les pratiques, c'est en général, de façon assez lente et plutôt à long terme. Ce à quoi l'analyse des pratiques médiatisées en éducation nous permet d'accéder n'est pas le seul effet direct des TIC. En effet, les technologies ont également une fonction révélatrice des pratiques professionnelles : « Les machines à communiquer sont en effet des sortes

de caméléons qui reflètent, à l'instar de ces animaux changeants, la texture du contexte dans lequel ils se trouvent » écrit Jacques Perriault (1989, p. 204). Poursuivant cette proposition, j'affirme, pour ma part, que les technologies de l'information et de la communication reflètent les pratiques professionnelles des acteurs de l'éducation, plus particulièrement dans leur dimension inconsciente. Ainsi, l'usage observé des TIC et, sans doute plus encore, le discours sur ces technologies tenu par les enseignants ou les apprenants permettent aux chercheurs cliniciens d'accéder à des éléments qui donnent sens à leurs pratiques et qui, sans le détour par les technologies, resteraient probablement peu visibles. On peut ainsi envisager certains textes du corpus théorique de la psychanalyse, comme des éléments d'une préhistoire de l'approche psychanalytique des TIC.

Dans son célèbre ouvrage *Jeu et réalité*, Winnicott souligne que dans le champ culturel, « il est impossible d'être original sans s'appuyer sur la tradition » (Winnicott, 1971, p. 138). Il ajoute aussitôt qu'il ne s'agit pas pour autant de répéter ce qui déjà existe. C'est le jeu entre inscription dans des courants de pensée et, en même temps, originalité propre du nouveau travail qui est fécond. C'est, je l'espère, dans ce sens qu'on pourra entendre la lecture que je propose de trois écrits de Freud que je considère comme fondateurs d'une approche psychanalytique des technologies de l'information et de la communication : *Note sur le bloc magique* (1925), *L'inquiétant* (1919) et le jeu de la bobine, tiré d'*Au-delà du principe de plaisir* (1925). Viendront en appui de ces trois textes, le travail de Searles sur l'environnement non humain et la théorisation de Winnicott sur les espaces transitionnels.

Note sur le « bloc magique »

Je crois que l'on peut repérer chez Freud, le premier texte articulant technologie et théorie psychanalytique. En effet, dans *Note sur le « bloc magique »*, paru en 1925, Freud explique le fonctionnement de ce « petit instrument ». C'est une tablette à écrire faite d'un bloc de cire et d'une feuille fine de papier, recouverte d'une feuille de celluloïd attachée à son extrémité supérieure et libre vers le bas. On y écrit à l'aide d'un style. En soulevant les deux feuilles, on efface l'inscription. Cependant, à la différence des modernes ardoises magiques dont le bloc magique est l'ancêtre, la trace de ce qui est effacé demeure sur la tablette de cire et reste lisible.

Pour Freud, le bloc magique constitue une parfaite métaphore de la réalité psychique. Il souligne les équivalences entre la feuille de couverture du bloc magique et le système préconscient-conscient, et entre la tablette de cire et l'inconscient. Les effacements à la surface du bloc magique n'atteignent pas la profondeur de celui-ci et rappellent comment la psyché, par des mécanismes de défense, se débarrasse de ressentis ou d'éprouvés inquiétants ou dangereux : ils ne sont plus présents pour la conscience mais restent inscrits dans l'inconscient. Freud poursuit la métaphore et indique que la feuille de celluloïd évite la déchirure du papier lors de l'écriture et représente une enveloppe protectrice aux fonctions semblables à ce que permet le pare-excitation.

Le matériau qui constitue chacune des parties du bloc magique, cire, papier, celluloïd, n'est pas sans effet : l'écriture peut y être directe ou indirecte, durable ou éphémère. André Green commentant ce texte (1970, p. 105), souligne que Freud remarque ici que l'écriture dépend des propriétés matérielles du support qui recueille les inscriptions. Cette idée reste très moderne et est au cœur, par exemple, des préoccupations des enseignants

qui tentent de transposer un cours classique en document multimédia sur un cédérom ou un site Internet, dans le cadre d'un enseignement à distance. Dans un autre commentaire de ce texte, Michael Civin (2002, p. 23) voit dans les réseaux Internet une version contemporaine du bloc note magique. Les internautes ont toujours le loisir de modifier ou d'effacer des documents dont ils sont eux-mêmes auteurs. Cependant, les versions antérieures des documents restent encore accessibles, à travers des moteurs de recherche et des bases de données qui les ont indexés et qui fonctionnent comme la couche de cire du bloc magique. Un internaute peut donc retrouver et afficher sur son ordinateur des documents qui ont déjà été supprimés. Toutefois, force est de reconnaître que le projet de Freud était de rendre compte, par la rédaction de ce texte, de ses conceptions théoriques et de mettre à profit, dans un souci didactique, l'analogie entre le fonctionnement du bloc magique et celui de l'appareil psychique. Il ne pouvait bien sûr pas proposer de réflexion sur les technologies modernes d'information et de communication et son propos n'était donc sans doute pas de repérer les effets de l'usage du bloc magique sur le fonctionnement psychique de ses utilisateurs.

L'inquiétante étrangeté

Toutefois, me semble-t-il, c'est avec son essai *L'inquiétant* qui a pour objet l'étude de ce qui advient lorsque, de façon soudaine, le sujet ne se reconnaît plus dans ce qu'il perçoit, qu'un rapprochement peut s'opérer entre la pensée de Freud et les écrits modernes sur les technologies. Il appuie une grande partie de son argumentation sur l'analyse d'un cas de confusion entre un être vivant et un automate.

La première partie du texte consiste en une analyse linguistique qui montre que le terme allemand *umheimlich* se construit à partir du privatif *um*, marque du refoulement qui inscrit l'inquiétant parmi les processus du négatif (Green, 1993), et du substantif *heimlich* désignant ce qui fait partie de la maison, non étranger, familier, apprivoisé, cher et intime. Parfois *heimlich* et *umheimlich* correspondent à une même signification, les contraires se rejoignant, donnant au mot lui-même un caractère d'ambivalence qui coïncide bien avec ce que désigne l'inquiétante étrangeté. Cette confusion des opposés n'est pas sans rappeler un autre texte de Freud sur le sens opposé des mots (1910). En même temps, cette confusion par laquelle les contraires se mêlent évoque l'absence de négation dans le rêve et annonce le brouillage des limites du moi.

Dans la suite de son texte, Freud cherche à repérer ce qui peut motiver un sentiment d'inquiétante étrangeté. Il prolonge tout d'abord un travail de Jentsch, sur le conte d'Hoffmann *L'homme au sable*, dans lequel un étudiant, Nathanael, s'éprend d'une jeune fille voisine, Olympia, qui se révèle être une poupée animée. Toutefois, Freud indique que « l'incomparable effet d'inquiétant » (Freud, 1919, p. 65) qui se dégage de ce récit n'est pas seulement dû au caractère étrange de la poupée Olympia, apparemment douée de vie et il ajoute que cet effet ressort « en premier lieu » davantage de l'homme au sable qui arrache les yeux des enfants, que de l'automate. Le complexe de castration, le sentiment du double, la toute-puissance des pensées qui accompagne les superstitions et la relation à la mort constituent, pour Freud, des éléments déterminants dans la constitution du sentiment d'inquiétant.

Pourtant, tout chercheur qui s'intéresse quelque peu aux technologies de l'information et de la communication aura remarqué la proximité entre la

poupée Olympia et les récits qui fondent la mythologie de l'informatique (Breton, 1995) autour de machines-créatures dont il est souvent indécidable d'affirmer si elles sont humaines ou non. Cette incertitude entre vivant et non-vivant constitue l'objet du travail de Harold Searles dans son ouvrage *L'environnement non humain* (1960).

L'environnement non humain

Dans cet ouvrage, Searles s'intéresse au sentiment d'identité personnelle. De nombreux auteurs se sont attachés à décrire la différenciation progressive d'autrui et notamment comment le nourrisson passe d'une fusion quasi totale avec sa mère à une progressive différenciation. L'originalité du travail de Searles est de proposer une autre différenciation importante et, selon lui, plus primitive entre humain, d'une part et « non humain », d'autre part. C'est à partir de son travail clinique avec des patients psychotiques pour qui cette différenciation humain - non humain n'est pas toujours clairement affirmée, dans l'oscillation entre angoisse et désir de devenir non humain, que Searles construit sa théorie. Cependant, remarque-t-il, tout être humain a éprouvé, à un moment quelconque de sa vie, ces sentiments qui pèsent sur le psychisme du psychotique : « sentiment que certains éléments du milieu non humain font partie de soi et, si on les perd, sentiment d'avoir perdu une part de soi-même ; [...] angoisse de devenir ou de se révéler non humain ; désir de devenir tel ». Ce travail sur la différenciation humain - non humain est au cœur du jeu de l'imitation, plus connu sous le nom de test de Turing, formulé par l'un des pères de l'informatique : Alan Turing (1950) avançait qu'on ne saurait dire avec certitude, si l'interlocuteur avec lequel on a une conversation par l'intermédiaire d'ordinateurs connectés, est un être humain ou une machine intelligente.

Inquiétantes technologies

Sans doute que le contexte du début du XX^e siècle ne permettait pas à Freud de mesurer combien l'incertitude entre humain et non humain prendrait l'importance qu'on lui a attribuée par la suite, avec le développement de l'informatique et l'essor de la virtualité. Je reprends à mon compte l'idée que formule Sylvain Missonnier (2006) pour remarquer que la proposition sur l'incertitude intellectuelle du caractère animé ou non animé d'un être mérite sans doute davantage d'attention que le rôle secondaire dans lequel Freud la cantonne. Cette incertitude est repérable dans les craintes d'indifférenciation entre humain et machine, quand la machine prend le pas sur l'être humain, mais surtout quand ce dernier a le sentiment de fonctionner comme une machine, vidé de sa subjectivité. J'ai montré (Rinaudo, 2001) comment les TIC peuvent être considérées comme favorisant le ressenti de vide chez une institutrice, et en particulier sa crainte de perdre ce qui faisait sa spécificité d'enseignante dans une relation intersubjective avec ses élèves. La question de la place des enseignants interrogée par l'arrivée de machines à connaître, de technologies intelligentes et de logiciels éducatifs, en même temps que débattue au niveau social, développe chez cette enseignante, de façon inconsciente, une véritable crise d'identité professionnelle. Elle perçoit les technologies informatiques comme des dangers d'atteinte à son intégrité et ne peut alors que négativer la perception. La scène pédagogique informatisée se présente pour elle dans un travail du vide, puisque disparaissent la qualité des textes des élèves et les valeurs éducatives humanistes des enseignants au profit d'un enfermement dans une classe aux murs et fenêtres tapissés de textes imprimés, ne laissant plus percevoir l'extérieur, ni ne laissant d'espace pour

une pratique créatrice, dans un monde inquiétant. L'enseignante risque de se retrouver sans vie, c'est-à-dire confondue avec une machine.

L'incertitude entre humain et machine trouve également sa traduction dans la possibilité actuelle de jouer et de se jouer d'identités multiples sur les réseaux. Freud, rappelons-le, a proposé que le double se rapporte à l'inquiétant. Cette ubiquité se combine à des rapports au temps et à l'espace qui favorisent l'immédiateté, l'urgence, l'omniprésence et ainsi contribuent à favoriser l'émergence d'un nouveau type d'individu, l'homme-instant, dominé par le besoin de satisfaction immédiate et donc intolérant à la frustration (Aubert, 2004). Le temps et l'espace étant réduits à l'urgence immédiate du temps réel, l'homme-instant ne peut que rechercher en permanence la satisfaction la plus totale possible de ses désirs, dans une sorte de zapping compulsif dominé par le principe de plaisir. Ce faisant, l'espace psychique explose en de multiples fragments, sans lien les uns avec les autres. L'homme-instant devient un être sans histoire et, du même coup, sans origine. L'immédiateté ne peut qu'entraîner la constitution de fragments dans lesquels cet homme-instant se retrouve sans médiation possible. Il ne peut qu'éprouver un espace-temps de l'ordre de ce que Sylvie Le Poulichet (2005) appelle « l'informe temporel » qui s'articule aux « vacillements identificatoires » et à « l'instabilité de l'image spéculaire » pour rendre précaires une délimitation et une représentation du corps, ou même un sentiment de continuité d'existence. L'homme-instant, incapable d'anticipation, ne peut plus s'appréhender comme sujet, car sont détruits alors « toute mise en perspective, toute limite, tout devenir et toute possibilité de changement » (Le Poulichet, 2003, p. 87).

L'enseignante qui ressent le vide et l'homme-instant de l'hypermodernité se trouvent, dans leur rapport aux technologies, pris dans ce que Thierry Bokanowski désigne comme « un mouvement de vacillement des limites du Moi » qui apparaît avec l'état d'inquiétant (Bokanowski, 2009, p. 22).

Bobine et ficelles

Deux autres écrits, l'un de Freud, l'autre de Winnicott, pourraient trouver leur place dans les textes fondamentaux permettant de comprendre les TIC dans une approche psychanalytique. Le texte de Freud est le jeu de la bobine développé dans *Au-delà du principe de plaisir*. Celui de Winnicott est un article rédigé en 1960 : *La ficelle : un aspect technique de la communication*. À la différence du travail du négatif mobilisé dans le rapport inquiétant aux TIC, ces deux textes renvoient davantage à une aire transitionnelle et un travail de liaison.

Dans *Au-delà du principe de plaisir*, Freud relate le jeu de son petit fils qui, dans son lit d'enfant, lance une bobine hors de sa vue, en criant « o-o-o-o » (dans lequel Freud entend *fort*) et qu'il ramène vers lui tirant sur le fil et accompagnant sa réapparition du cri « *da* ! ». Freud se propose d'interpréter ce jeu de disparition et réapparition comme la symbolisation pour l'enfant de l'alternance entre la présence et l'absence de sa mère. Le jeu représente la capacité de l'enfant à maîtriser ces absences. Il repose sur la perte : il faut que l'objet qui autrefois avait provoqué une réelle satisfaction soit perdu pour que se mettent en place la représentation et l'examen de la réalité.

Dans son recueil de textes *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Winnicott présente plusieurs vignettes cliniques issues de sa pratique de thérapeute. En particulier, il rapporte un travail clinique avec un petit garçon et sa mère, rédigé en 1960. Ce garçon montre un intérêt important pour tout ce qui a

rapport à la ficelle. Dans les quelques lignes de commentaires, Winnicott indique que « la ficelle peut être considérée comme une extension de toutes les autres techniques de communication » (Winnicott, 1960, p. 382). La ficelle permet d'envelopper les objets ou de les maintenir ensemble. Elle facilite la liaison. Elle a, selon Winnicott, pour chacun, une signification symbolique de construction, de maintien ou de renforcement du lien.

Caroline Le Roy écrit, dans sa thèse, que la ficelle figure la préconception, au sens de Bion, du lien indestructible avec l'objet, même en l'absence de celui-ci (Le Roy, 2008, p. 85). De plus, au-delà de l'absence, la ficelle permet d'instaurer un espace qui cesse de devenir un au-loin inatteignable, indéfiniment repoussé, pour devenir, selon Green, « cet au-loin d'où la bobine peut faire retour » (Green, 1970, p. 98). Elle permet encore, selon Sami-Ali (1974), que se construise un espace imaginaire à trois dimensions qui fait sortir de la relation fusionnelle bidimensionnelle, en instaurant simultanément un là-bas et un ici (ou un *fort* et un *da* pour les germanistes). Ainsi, en même temps qu'elle crée le lien, la ficelle instaure une séparation. Green poursuit en rappelant que jeter la bobine, c'est non seulement symboliser la perte de la mère, mais c'est également jeter au-dehors, la mauvaise mère. Puis, ramener la bobine, c'est introjecter le bon sein (Green, 1970).

Si le lecteur peut comprendre assez aisément le rapprochement entre les textes de Freud et de Winnicott qui, en fin de compte, analysent des situations assez proches, il peut s'interroger sur le rapport aux technologies de l'information et de la communication qui est l'objet de cet article.

Tout d'abord, les spécialistes des technologies de l'information et de la communication auront bien sûr repéré dans le texte de Winnicott l'explication que le psychanalyste propose à la mère de ce petit garçon. Son fils, dit-il, redoute la séparation et essaie de la nier au moyen de la ficelle, « de même qu'on nie la séparation d'avec un ami en recourant au téléphone » (Winnicott, 1960, p. 381). On peut ici pressentir chez Winnicott l'intuition que le téléphone est une « ficelle » technologique. S'il ne poursuivra pas plus loin dans le champ des technologies, cette intuition de maintien du lien à travers une technologie a été poursuivie par d'autres, en particulier dans des travaux sur la relation entre des adolescents et leurs parents, médiatisée par le téléphone portable (Robaglia, 2003 ; Desbouvrie, 2004 ; Pencolé, 2007 ; Robine, 2009), même s'il faut remarquer, que pour ces dernières situations, la ficelle n'est plus une réalité matérielle, les appareils de communication fonctionnant aujourd'hui, de plus en plus, sans fil.

Notons également au passage que Serge Tisseron (2004) propose de comprendre les pratiques des internautes envoyant des messages et attendant les réponses comme de nouvelles formes de disparitions et apparitions successives, formes modernes du jeu du petit fils de Freud.

De plus, dans son célèbre ouvrage *Jeu et réalité*, Winnicott réunit, au sein d'un même premier chapitre, son texte sur les objets et phénomènes transitionnels précédemment publié en 1951 et la vignette concernant le petit garçon à la ficelle. Peut-être peut-on voir là, une des raisons qui ont permis à certains chercheurs de rapprocher technologies de communication et phénomènes transitionnels (Turkle, 2005). Ce rapprochement est parfois réalisé un peu trop rapidement, faisant de tout dispositif technologique en réseau un objet transitionnel. Je préfère, pour ma part, la position qu'avance Michael Civin (2000), plus nuancée sur la nature transitionnelle des dispositifs électroniques. Certes, comme Turkle, il propose de considérer le cyberspace comme un espace potentiel, au sens de Winnicott, qui offre aux internautes une aire d'illusion permettant d'apprivoiser la complexité de

soi et d'autrui. Cependant, Civin montre également, à partir de sa pratique clinique de psychanalyste et de consultant en entreprise, que le cyberspace peut favoriser des comportements d'isolement, des mécanismes de clivage et des positions de retrait schizo-paranoïde, au sens de Mélanie Klein. Aucun objet ne peut être considéré, par essence, comme transitionnel, pas plus l'ordinateur ou les réseaux Internet que l'ours en peluche ou le fil décousu du drap du berceau. L'assurance de la vertu transitionnelle d'un objet technique relève de la croyance et même, il me semble, de la pensée magique et de la toute-puissance que Freud indiquait comme source possible d'inquiétant. Ainsi donc, là où on nous promet transitionnalité et liaison apparaissent paradoxalement inquiétante étrangeté et mécanismes de déliaison.

Pour autant, les couples d'oppositions proche-lointain, dedans-dehors, présent-absent, liaison-déliaison questionnées dans ces deux textes de Freud et de Winnicott traversent les problématiques des recherches sur les pratiques médiatisées et restent donc précieux pour les chercheurs cliniciens qui s'intéressent aux technologies de la communication.

Les technologies entre négatif et transitionnel

En mettant de côté la note sur le bloc magique qui, même si elle traite d'un objet technique, ne permet pas, à mon sens, d'éclairer le rapport aux technologies de communication des sujets, on se trouve en présence de deux textes qui rendent compte de deux modalités extrêmes de ce rapport. D'un côté, les technologies mobilisent chez les sujets des processus de l'ordre du négatif, que l'on voit apparaître avec l'inquiétante étrangeté. De l'autre, les pratiques médiatisées favorisent l'émergence de processus de subjectivation, dans une aire intermédiaire.

La conséquence de ce qui précède est que les technologies n'entraînent pas, par nature, un travail du négatif (Green, 1993) ni un espace transitionnel. C'est bien le travail psychique accompli par les sujets qui utilisent ces technologies qui leur donne une valeur négative ou positive. Et, pas plus qu'il n'existe de technologies négatives ou de technologies transitionnelles, un même instrument peut être subjectivement perçu de façon négative, dans des processus de déliaison, ou de façon transitionnelle, dans des processus de subjectivation.

Pour en donner une illustration, je m'appuierai sur deux petites situations extraites de travaux de recherche, autour du téléphone, menées en sciences de l'éducation, à l'université de Rennes 2.

La première est issue d'une recherche que Pierre Pencilé (2007) a menée sur les usages du téléphone portable chez les majeurs protégés. Un extrait du discours de Simon, 42 ans, résume bien ce qu'il vit : « Maman veut que je l'appelle tous les matins à la pause à 10h20, sinon elle s'inquiète et elle m'appelle ». On peut entendre dans les propos de Simon, à travers le besoin de s'assurer que son fils est bien arrivé à son travail, dans l'entreprise adaptée, le désir de la mère d'être, presque en permanence, en liaison avec son fils, semblant ainsi nier l'espace qui les sépare. Le téléphone portable est un instrument qui permet à Simon et sa mère de se maintenir dans une relation quasi fusionnelle, sans qu'aucune distance ne puisse s'instaurer. Ils demeurent alors dans un « déni de séparation » (Winnicott, 1960, p. 383).

La seconde situation concerne Damien, un jeune collégien interne en classe de sixième. Nadège Robine (2009) montre comment le téléphone portable permet à Damien de restaurer le lien entre lui et sa famille. Vivant assez mal la séparation due à l'internat, restant assez solitaire dans sa chambre et

ne se mêlant que rarement aux jeux des autres internes, son téléphone portable lui permet de joindre sa famille lorsqu'il en sent le besoin, le soir. « Je les appelle et ça va mieux » dit alors Damien. Là encore, le téléphone permet que le lien entre Damien et ses parents soit maintenu. C'est ce qui lui permet de gérer la distance physique qu'instaure la séparation.

On voit que ces deux situations, relatives à un même objet technique, semblent s'orienter dans deux directions opposées. La technologie amène Simon à une relation de dépendance renforcée tandis qu'elle permet à Damien de gérer la frustration que crée la séparation.

Pour conclure

Les pratiques médiatisées se construisent autour de modalités psychiques dont les polarités sont le travail de déliaison, d'une part, le travail de subjectivation, d'autre part (Rinaudo, 2009). On peut de ce fait concevoir le corpus théorique et clinique des psychanalystes autour du travail du négatif et des espaces transitionnel comme des sources théoriques importantes pour éclairer ces pratiques. Toutefois, on remarquera que ces deux thématiques recouvrent un pan très large de la littérature psychanalytique post-freudienne. Il faut bien convenir que certains écrits se rapportent davantage à l'intelligibilité des pratiques des sujets avec les technologies.

Parmi ces derniers, les deux textes de Freud que nous avons étudiés, *L'inquiétant* et l'extrait d'*Au-delà du principe de plaisir*, me semblent contenir en germe les éléments constitutifs d'une approche clinique des pratiques médiatisées. C'est dans ce sens que je propose que ces textes fondent une archéologie de l'approche des processus psychiques inconscients mobilisés par la pratique des technologies de l'information et de la communication.

Bibliographie

- Altet Marguerite (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 85-93.
- Aubert Nicole (2004). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*, Paris : Flammarion.
- Baron Georges-Louis, Bruillard Eric (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris : PUF.
- Beillerot Jacky (1996). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ?, *Cahiers pédagogiques*, n° 416, pp. 12-13.
- Bokanowski Thierry (2009). « L'inquiétant », une introduction, in Laurent Danon-Boileau (dir.), *Inquiétante étrangeté*, Paris : PUF, pp. 13-24.
- Breton Philippe (1995). *À l'image de l'Homme. Du Golem aux créatures virtuelles*, Paris : Seuil.
- Certeau Michel de (1990). *L'invention du quotidien. 1 les arts de faire*, Paris : Gallimard.
- Civin Michael (2000). *Psychanalyse du net*, Paris : Hachette, 2002.
- Desbouvrie Justine (2004). *Le téléphone portable et les angoisses de séparation*, mémoire de maîtrise de psychologie, sd. Sylvain Missonnier, université Paris X Nanterre, <http://www.carnetpsy.com/archives/dossiers/Items/SpecialVirtuel/P17/desbouvrie.pdf> (consulté en décembre 2009)
- Freud Sigmund (1910). Du sens opposé des mots originaires , in *Oeuvres complètes*, vol. X, Paris : PUF, 1993, pp. 165-176.
- Freud Sigmund (1919). L'inquiétant, in *Oeuvres complètes*, vol. XV, Paris : PUF, 2002, pp. 147-188.
- Freud Sigmund (1920). Au-delà du principe de plaisir, in *Oeuvres complètes*, vol. XV,

- Paris : PUF, 2002, pp. 273-338.
- Freud Sigmund (1925). Note sur le « bloc magique », in *Oeuvres complètes*, vol. XVII, Paris : PUF, 1992, pp. 137-143.
- Fulton Kathleen, Torney-Purta Judith (2000), How teachers beliefs about teaching and learning are reflected in their use of technology : case studies from urban middle schools, *International Conference on Learning with Technology*, <http://L2L.org/ict/2000/papers/181a.pdf> (consulté en novembre 2009).
- Green André (1970). Répétition, différence, réplcation, in *La diachronie en psychanalyse*, Paris : Les Éditions de Minuit, 2000.
- Green André (1993). *Le travail du négatif*, Paris : Les éditions de minuit.
- Imbert Francis (1985). *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice.
- Le Poulichet Sylvie (2003). *Psychanalyse de l'informe. Dépersonnalisations, addictions, traumatismes*, Paris : Aubier.
- Le Poulichet Sylvie (2005). L'informe temporel : s'anéantir pour exister, *Recherches en psychanalyse*, n° 3, pp. 21-29.
- Le Roy Caroline (2008). *La résurgence de phénomènes psychiques archaïques dans le champ de la « formation-insertion ». Contribution à une clinique du rapport au cadre pédagogique*, thèse en sciences de l'éducation, sd. Claudine Blanchard-Laville, université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Missonnier Sylvain (2006). Pscho(patho)logie psychanalytique du virtuel quotidien, in Serge Tisseron, Sylvain Missonnier, Michaël Stora, *L'enfant au risque du virtuel*, Paris : Dunod, pp. 39-85.
- Pencolé Pierre (2007). *L'usage du téléphone mobile chez les majeurs protégés*, mémoire de master 2 Technologie, éducation, formation, sd. Pascal Plantard, université Rennes 2.
- Perriault (1989). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*, Paris : Flammarion.
- Rinaudo Jean-Luc (2009). *Du négatif au transitionnel. Approche psychanalytique du rapport subjectif aux technologies de l'information et de la communication dans les champs de l'éducation et de la formation*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Nanterre : université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Rinaudo Jean-Luc (2001). *Des souris et des maîtres*, Paris : L'Harmattan.
- Robaglia Caroline (2003). *L'impact du téléphone portable sur le lien mère-adolescent*, mémoire de maîtrise de psychologie, sd. Sylvain Missonnier, université Paris X Nanterre.
- Robine Nadège (2009). *Séparation et processus psychiques de substitution au manque chez les jeunes collégiens internes*, mémoire de master 2, sciences de l'éducation, sd. Jean-Luc Rinaudo, université Rennes 2.
- Sami-Ali M. (1974). *L'espace imaginaire*, Paris : Gallimard.
- Searles Harold (1960). *L'environnement non humain*, Paris : Gallimard, 1986.
- Tisseron Serge (2004). Le virtuel à l'adolescence : ses mythologies, ses fantasmes et ses usages, *Adolescence*, n° 47, pp.9-31.
- Turkle Sherry (2005). Computer games as evocative objects: from projective screens to relational artifacts, in Joost Raessens, Jeffrey Goldstein (ed.), *Handbook of computer game studies*, Cambridge : The MIT press, pp. 267-279.
- Turing Allan M. (1950). Computing machinery and intelligence, *Mind*, n° 59, pp. 433-460.
- Winnicott Donald W. (1960). La ficelle : un aspect technique de la communication, in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris : Payot, 1969, pp. 379-384.
- Winnicott Donald W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris : Gallimard, 1975

Jean-Luc Rinaudo

CREAD

maître de conférences HDR en sciences de l'éducation,
université de Rennes 2

Pour citer ce texte :

Rinaudo J-L., Archéologie d'une approche freudienne des technologies de l'information et de la communication, *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 17-25.

La vulnérabilité de l'enfant, une notion entre psychanalyse et anthropologie.

Un concept outil pour le clinicien-chercheur en Nouvelle-Calédonie

Mouchenik Yoram

Introduction

La notion de vulnérabilité de l'enfant, issue de la psychologie clinique, de la psychiatrie et de la psychanalyse est à interroger dans le champ de l'anthropologie de l'enfance. Le concept de « vulnérabilité » de l'enfant est très présent dans de nombreux travaux anthropologiques. Dans sa recherche chez les Mossi du Burkina Faso, D. Bonnet (1988) met explicitement en relief cette vulnérabilité, de la grossesse au sevrage. Dans un ouvrage collectif, S. Lallemand (1991) souligne, comme d'autres chercheurs africanistes, le statut ambigu du nourrisson et de l'enfant entre vulnérabilité, puissance et dangerosité, participant à la fois du monde invisible et de celui des vivants. Dans le premier ouvrage collectif traitant de l'enfant d'Asie du Sud-Est et du monde austronésien (Koubi, Massard-Vincent, 1994), la vulnérabilité n'est pas directement conceptualisée tout en étant très présente. Ainsi, la notion de « vulnérabilité » de l'enfant qui semble courir en filigrane chez les anthropologues reste néanmoins, le plus souvent, une notion implicite.

Au contraire, en psychiatrie et en psychopathologie, la vulnérabilité de l'enfant a connu un grand succès à partir des travaux d' E. J. Anthony (1978). Cette notion a pu susciter une vogue excessive qui a en partie déterminé l'émergence plus récente du concept de résilience (Cyrułnik, 1999), désignant la capacité de certains enfants à surmonter les plus grandes épreuves et traumatismes. E.J. Anthony évoque déjà cette capacité sous forme « d'immunité » ou d'invulnérabilité (Anthony, 1978). Cependant, à l'exception de la psychanalyse, l'intérêt psychologique et psychiatrique pour la vulnérabilité de l'enfant a, soit omis, soit insuffisamment mis en relief l'univers symbolique où s'exprime cette vulnérabilité.

En psychiatrie, l'apparition du concept de vulnérabilité doit d'abord être rattachée à l'intérêt développé, après la seconde guerre mondiale, pour les interactions précoces mère/bébé, notion qui va faire émerger le concept d'attachement issu de l'éthologie, avant de trouver sa place en psychologie de l'enfant. Ce sont en particulier les cliniciens anglo-saxons (Spitz, 1965 ; Bowlby, 1969) qui vont s'intéresser à l'émergence de la vie psychique affective du nourrisson et à la construction de ses liens affectifs premiers avec l'image maternelle. L'école anglaise de psychanalyse, avec M. Klein et D.W. Winnicott, proposera des apports théoriques considérables sur le développement psychique de l'enfant. Cependant, en psychiatrie et en psychanalyse, il va souvent être davantage question de la vulnérabilité ou de la pathologie parentale et des risques qu'elles feraient courir à l'enfant en termes de carences, de traumatismes et d'insuffisances éducatives. La vulnérabilité de l'enfant serait alors, surtout, la conséquence de celle de ses

parents dans la famille restreinte, sans être suffisamment reliée aux mondes symboliques et sociaux qui lui donnent un sens. Les travaux de M.R. Moro (1989) en psychothérapie transculturelle des enfants de migrants font exception en théorisant la problématique de la vulnérabilité de l'enfant dans la conjonction des paramètres culturels, sociaux et fantasmatiques.

La notion de vulnérabilité de l'enfant, souvent implicite en anthropologie et explicite en psychologie, peut être comprise comme le souligne D. Bonnet (1999), à travers les approches « émique » et « étique » de la classification des maladies. La première désigne le point de vue local et s'exprime dans le vocabulaire et les concepts de la langue ; la seconde concerne le point de vue de l'observateur extérieur ou du chercheur, elle est une interprétation et une synthèse. Dans notre expérience de psychologue-clinicien et de chercheur sur les Iles Loyauté de Maré et Ouvéa en Nouvelle-Calédonie, la vulnérabilité de l'enfant est quasiment ontologique, tant il est le récepteur de multiples signes, dangers, menaces et maladies qui le dépassent, du monde des vivants ou de celui des morts et des divinités, des marques de l'ancestralité, des armes de la malédiction ou des attaques de la sorcellerie, etc. Cette notion de vulnérabilité est à rapprocher de l'organisation sociale Kanake, des clans et des familles où l'enfant est le baromètre de la sécurité et de la bonne santé du groupe, ses troubles réels ou supposés venant signer à travers lui des menaces et des fragilités sociales. Cette vulnérabilité symbolique est bien sûr à différencier de la détresse du nourrisson définie par S. Freud et D. Winnicott.

Allant au-delà de l'approche « émique », nous avons ainsi souhaité faire de la vulnérabilité de l'enfant une notion à explorer dans son contexte car sa récurrence en faisait un élément structuré des représentations sociales.

Les référents théoriques

Transporter une notion issue de la psychologie en anthropologie et réciproquement relève des conceptions complémentaristes développées par G. Devereux à partir de sa double formation et de sa double pratique d'anthropologue et de psychanalyste. Il lui revient d'avoir repensé la clinique psychanalytique à la lumière de l'anthropologie dans une discipline qu'il nommera ethnopsychiatrie et ethnopsychanalyse. G. Devereux développe l'usage de l'ethnologie dans sa « psychanalyse clinique » et de la théorie psychanalytique en anthropologie, rendant complémentaires tout en les maintenant distincts les deux cadres de référence.

Le complémentarisme de l'ethnopsychanalyse n'est pas une doctrine, mais « une généralisation méthodologique » qui « coordonne » différentes théories et méthodes pertinentes pour son objet (Devereux, 1972, p. 27). Ces doubles références, anthropologiques et psychanalytiques, pour être fructueuses ne doivent pas être tenues « simultanément » (idem, p. 27), mais de façon distincte pour éviter la fusion ou la confusion de leurs apports respectifs : « Ainsi, la véritable ethnopsychanalyse n'est pas « interdisciplinaire », mais pluridisciplinaire, puisqu'elle effectue une double analyse de certains faits, dans le cadre de l'ethnologie d'une part, et dans le cadre de la psychanalyse d'autre part, et énonce ainsi la nature du rapport (de complémentarité) entre ces deux systèmes d'explication. » (idem, p. 14). G. Devereux fera de nombreuses mises en garde contre les tentatives de réductionnisme, inféodant l'une des deux disciplines à l'autre en annulant leurs caractéristiques à la fois spécifiques et complémentaires.

Invité par R. Bastide et C. Lévi-Strauss à enseigner à l'École Pratique des Hautes Études à partir de 1963, son séminaire de Paris aura des retombées

importantes dans les champs cliniques et théoriques, avec la création de lieux de soins psychiatriques transculturels, le développement d'une ethnopsychanalyse et d'une clinique de la migration et de l'exil (c'est une initiative que G. Devereux aurait énergiquement désavouée selon T. Nathan (Nathan, 1998, p. 3)¹. Cependant, le complémentarisme de G. Devereux, bien que sans lien structurel, peut être rapproché de l'émergence d'une psychiatrie transculturelle au Sénégal qui dans ses développements cliniques et anthropologiques met en relief la notion de vulnérabilité chez l'enfant.

L'expérience de Fann/Dakar

En 1956, est créé le service de psychiatrie de l'hôpital de Fann à Dakar dont H. Collomb prend la direction à la fin des années cinquante. Ceci conduit d'abord au constat de l'inadéquation du modèle de soins psychiatriques occidental issu de la colonisation ou importé par les pays devenus indépendants. H. Collomb va pendant vingt ans faire preuve d'une rare créativité (Collignon, 1978, p. 137) en s'entourant d'une équipe pluridisciplinaire et en tentant de promouvoir sans relâche les liens entre psychiatrie, psychanalyse et anthropologie, tant dans la prise en charge clinique des pathologies mentales que dans la recherche (Collomb, 1975, p. 103). D. Fassin, souligne les coopérations entre les praticiens traditionnels et les psychiatres ; « À la clinique psychiatrique de l'hôpital Fann, la participation des praticiens africains à certaines phases du traitement a constitué l'une des innovations les plus originales de l'École ethnopsychiatrique de Dakar : reconnaissance de l'élément culturel dans la prise en charge du malade mental, mais en même temps reconnaissance des guérisseurs par les savants, ce que ne manquent pas de rappeler encore aujourd'hui les thérapeutes traditionnels qui ont été associés à cette expérience » (Fassin, 1992, p. 336). C'est certainement ce cadre institutionnel, cette équipe pluridisciplinaire² dont les travaux feront autorité dans les champs de la psychiatrie, de la psychanalyse et de l'anthropologie et les circonstances qui produisent l'inventivité des aménagements cliniques et des élaborations théoriques. En 1962, M.C. Ortigues ouvre la « Consultation de psychologie » de l'enfant en rejoignant l'équipe de Fann. La pratique de la psychothérapie analytique pour des enfants africains d'âge scolaire la conduira à affiner la conceptualisation théorique de la psychanalyse issue d'un contexte social et culturel européen (Ortigues, 1966). Cette équipe constituée à partir de 1962 se consacre à la recherche dans les divers champs précités. H. Collomb est très certainement influencé par les travaux de G. Devereux qu'il cite dans un article de 1965 (Collomb, 1965, p. 170). À notre connaissance l'expérience de Fann a des précurseurs, notamment au Nigéria dès 1954. A. Lambo (1969) décrit la mise en place d'une psychiatrie communautaire dans des villages thérapeutiques avec la collaboration entre psychiatres et thérapeutes traditionnels.

Les apports de H. Collomb et de ses collaborateurs à l'anthropologie de l'enfant en passant par la psychologie et par la psychanalyse sont considérables, entre autres pour leurs travaux sur « L'enfant qui part et qui revient », le Kwashiorkor et l'enfant nit-ku-bon, qui mettent en relief la notion de vulnérabilité sans pour autant lui donner un statut spécifique. « L'enfant qui part et qui revient » peut mourir pendant la grossesse, après le sevrage ou à une autre occasion, il met en question la capacité de la mère et du groupe familial à garder ses enfants vivants et à éviter la répétition de leur naissance et de leur mort. Selon H. Collomb, l'enfant : « est à la fois

1. À ce sujet, consulter les travaux de T. Nathan et de M. R. Moro, dont les dispositifs de soins et les théorisations se sont différenciés.

2. Notamment Collomb, Zempléni, Rabain, le couple Ortigues et de nombreux autres.

l'ancêtre et le messager de l'ancêtre, il se manifeste lorsqu'une faute a été commise, faute contre la loi ou la tradition. La mort de l'enfant désirée au niveau inconscient pour réparer la faute est aussi la mort du messager » (Collomb, 1985, p. 266). Comme pour l'enfant nit-ku-bon (Zempléni, Rabain, 1965), les auteurs interrogent la nature de l'enfant, les conséquences de sa représentation culturelle sur son statut singulier et sur son devenir. Le kwashiorkor, « syndrome de malnutrition grave et spécifique survenant par carence alimentaire aux alentours du sevrage » (Moro, 1998, p. 54-55) n'a pas de représentation traditionnelle. Étudié par ces différents auteurs, il peut être considéré comme la conséquence des bouleversements liés à l'urbanisation qui modifient les relations familiales et laisse les jeunes mamans très isolées avec leur bébé. En France, les travaux de l'équipe pluridisciplinaire de Fann participent à l'émergence d'une anthropologie de l'enfance et d'une ethnopsychanalyse. Ils mettent en relief la possible singularité et vulnérabilité de l'enfant avec la nécessité d'un regard croisé de la psychanalyse et de l'anthropologie.

La vulnérabilité de l'enfant sur les îles Loyauté de Nouvelle-Calédonie

L'ethnologie de la Nouvelle-Calédonie s'identifie à un seul homme pendant des décennies. Le pasteur ethnologue M. Leenhardt (1878-1954) sera un des seuls chercheurs à s'intéresser à cette région de la Mélanésie jusqu'aux années cinquante.

J. Guiart lui succédera avant que, dans les années 1970, l'ethnologie de La Nouvelle-Calédonie ne trouve un nouveau souffle avec l'impulsion d'A. Bensa en collaboration avec les linguistes J.C. Rivierre et F. Ozanne-Rivierre. À l'analyse intemporelle de la tradition orale, A. Bensa et J.C. Rivierre opposent l'analyse minutieuse d'un corpus narratif qui, ramené au lieu, au temps et à l'auteur de l'énonciation, représente autant d'outils pour la description d'une organisation politique, d'une micro-histoire des groupes impliqués et participe à une mise à jour des principes majeurs qui sous-tendent l'organisation sociale. À partir des années 1990, d'autres chercheurs vont développer leurs travaux en anthropologie sociale, privilégiant également l'interlocution et la parole des acteurs (Naepels, 1998) et en sciences de l'éducation (Salaün, 2005). En ethnomédecine les travaux de C. Salomon (1993, 2000) sur le centre nord de la Grande terre rompent radicalement avec les travaux antérieurs ; en intégrant le point de vue kanak sur la question, l'auteur formule une nouvelle typologie de la représentation des troubles et des maladies et renouvelle la discipline pour la Nouvelle-Calédonie. L'ethnologie des Iles Loyauté va connaître des développements comparables à la Grande Terre à partir des missionnaires autodidactes jusqu'aux professionnels de la discipline (E. Hadfield, M. J. Dubois, J. Guiart, C. Illouz, M. Lepoutre, E. Faugère, Y. Mouchenik, etc.).

L'organisation sociale

Parenté et organisation sociale sur les Iles Loyauté sont à la fois fragmentées et hiérarchisées. Foyer ou maison, famille, clan, chefferie, grande chefferie, aire coutumière et pays sont les grands repères sociaux. Le plus petit segment est représenté par la maison ou le foyer regroupant plusieurs générations sur une même parcelle de terrain, jouxtant d'autres parcelles qui participent du même nom de famille, elle-même incluse dans

un ensemble plus vaste de familles de noms différents qui participent d'un même nom de clan, jouxtant eux-mêmes d'autres clans dans l'espace d'une chefferie commune, elle-même partie intégrante d'une grande chefferie appartenant à une aire coutumière et linguistique. Ces différentes pièces de complexité croissante à partir de l'unité élémentaire formée par la maison/foyer sont structurées dans un système d'emboîtement successifs définissant à chacun sa place, son pouvoir, ses fonctions, ses prérogatives et ses obligations vis-à-vis de l'élément qui lui est immédiatement supérieur et qui forme son contenant, son enveloppe et la limite contre laquelle il vient le plus souvent buter.

Cependant, malgré cette apparente rigidité, cette société n'est pas figée, mais en perpétuel mouvement dans une dynamique déjà soulignée pour la Grande Terre : « La compétition ne porte pas sur les biens, mais sur les noms qu'on cherche à saisir ou à dénigrer, à magnifier ou à déconsidérer. La réussite sociale se mesure en termes de santé, de croissance du groupe, de succès militaires » (Bensa, 1992, p. 123).

Le groupe familial patrilinéaire, patrilocal et exogame transmet noms, propriétés foncières et rôles coutumiers en fonction du principe de la primogéniture. À l'image d'une fratrie, les différentes familles composant un clan sont hiérarchisées en aînées et cadettes, avec des fonctions et des prérogatives différentes. Les familles d'un clan possèdent des espaces domestiques, agricoles et souvent marins. Elles partagent le fond commun de la collectivité de leurs morts ancestralisés, dont certains peuvent apparaître dans le rêve et dans le monde visible sous une forme animale, végétale ou atmosphérique, symbole du clan, objet d'interdits et de précautions, et avec lesquels elles entretiennent une relation privilégiée.

La société Kanak, très encadrée de normes dont la « coutume » est l'expression habituelle, est le lieu de rivalités et de compétitions permanentes, discrètes, secrètes ou ouvertement conflictuelles. Cette dynamique est liée à sa nature segmentée et instable, sans pouvoir central. L'interchangeabilité généralisée des personnes et des groupes fonctionne sous couvert de pouvoir s'approprier un nom en déshérence pour changer une appartenance familiale et sociale ou bien affermir un apparentement fragile dans cette équivalence entre nom, statut, fonction, pouvoir, propriété foncière. L'alliance matrimoniale, l'adoption à grande échelle sont les vecteurs acceptés à côté d'autres procédures moins légitimées, dans une course à l'ascension sociale pour le pouvoir symbolique où le pouvoir économique n'est qu'un moyen parmi d'autres. L'adoption coutumière afin de sauvegarder la survie d'un clan est inscrite dans le droit « particulier » en vigueur : « Un couple ayant déjà des enfants peut en adopter d'autres. Un conjoint peut adopter en son seul nom dans le but d'assurer la survivance du clan. Les citoyens célibataires peuvent également adopter dans le même but à condition toutefois d'être âgés de plus de 21 ans » (Lallemand, 1991, p. 17) comme l'indique L'état civil des citoyens de statut civil particulier, bureau de la réglementation et de la police générale, à Nouméa.

Les paramètres de la parenté³ et de l'organisation sociale, ses modalités et ses tensions occupent une place prépondérante dans la figuration de la vulnérabilité de l'enfant et la représentation des troubles, des maladies et des handicaps dont le corps de l'enfant peut devenir le lieu.

3. Pour un approfondissement des notions de parenté pour la Nouvelle-Calédonie nous renvoyons principalement à Guiart (1963), Bensa et Rivierre (1982, 1988), Leblic (2000).

Psychothérapie et anthropologie sur les îles Loyauté

Appartenant pendant trois ans au service de pédopsychiatrie nouvellement créé en Nouvelle-Calédonie, nous avons développé une offre de soins pour

les enfants en difficulté au travers d'une succession d'entretiens familiaux thérapeutiques dans l'espace domestique en respectant les codes sociaux, nous permettant ainsi d'être invités dans la famille avec des accompagnateurs/traducteurs/informateurs, le plus souvent des femmes des milieux associatifs qui avaient une place reconnue. Ce travail clinique était parallèlement complété par des investigations anthropologiques auprès d'autres interlocuteurs.

Dans la société kanak, la maladie, la difficulté, le trouble sont rarement isolables et dissociables de la vie sociale dont ils représentent un des aspects. Il est vite apparu que des interrogations sur le foncier, les migrations, l'histoire, la généalogie, étaient aussi importantes que d'autres questions sur les itinéraires thérapeutiques ou les définitions des troubles, tant ces aspects hétérogènes pour le clinicien demeurent étroitement impliqués dans la représentation de la maladie ou du trouble. La place de la famille et des proches s'est rapidement révélée essentielle. Comme un préalable constant, nos questions visaient à pouvoir situer la famille dans les champs des relations, des rapports de force et des interactions qui se constituent dans la famille, le clan, la chefferie, voire la grande chefferie. Nombreux sont les concepts de la sociologie de P. Bourdieu qui nous paraissent très pertinents pour éclairer la trame relationnelle de nos interlocuteurs et de nous-mêmes avec eux. À « champ », « capital symbolique », il faut bien sûr ajouter « habitus » (Bourdieu, 1987, p. 81).

Un tel « champ », qui peut avoir la définition sociologique qu'en donne P. Bourdieu se définit par ses limites pertinentes, ses enjeux, les positions et les prises de position, la nature et la répartition du « capital symbolique » entre ses différents agents, etc., soulignant aussi que si, dans notre domaine, nous sommes souvent conduits à parler d'imaginaire et de vie fantasmatique, ils ne pourraient s'examiner qu'au regard de repères historiques, sociaux et relationnels. Notre investigation clinique, quelquefois serrée, vise à mieux percevoir cette réalité et la façon dont s'y inscrit une famille dont un enfant est souffrant. C'est souvent après avoir interrogé les éléments d'une perception sociale que l'on peut aborder celui des représentations, faire des hypothèses sur la vie fantasmatique et les « mandats transgénérationnels » conscients et inconscients.

La lecture du trouble ou de la maladie de l'enfant hormis ceux qui sont définis comme naturels est faite à de multiples niveaux qui peuvent être coexistants, mais ils empruntent les deux axes principaux, l'un, du monde des humains, de la jalousie et des pratiques sorcières et l'autre, du monde des esprits, des divinités, des morts et de l'ancestralité. Ainsi, la multiplicité des dangers qui guettent l'enfant avant et dès sa naissance conduit à le concevoir comme ontologiquement vulnérable et comme une cible privilégiée pour atteindre le groupe.

Comme paradigme de la double valence de la notion de vulnérabilité de l'enfant en anthropologie et en psychothérapie, nous avons mis en relief le suivi thérapeutique et la recherche concernant des enfants de Maré et d'Ouvéa. La figuration des problématiques rencontrées par trois d'entre eux peut s'appréhender de différentes façons (Mouchenik, 2004). Leur singularité considérée comme à l'origine de notre intervention se focalise sur le corps, comme lieu somato-psychique d'où émergent leurs symptômes ou leur handicap. Mais, corps emblématique de ses identités, il n'est jamais séparé de ses appartenances familiales, sociales et symboliques et il est récepteur de forces qui le dépassent, le débordent et l'atteignent, que ce soient celles des ancêtres, de la malveillance sorcière, de l'envie/jalousie ou de la malédiction.

Igor qui présente de graves céphalées invalidantes et récidivantes qui

conduisent à des hospitalisations en urgence sans qu'une cause physiologique ne soit déterminée fait partie d'une progéniture désavouée dans un conflit entre deux familles d'un même clan. Chacune d'entre elles se sent promise à l'extinction et à la disparition dans une dynamique de néantisation proprement insupportable, symbolisée par une rupture entre le nom, le corps et la propriété foncière. Le combat pour la survie des noms et des corps des deux arrière-grand-mères dans des statures d'ancêtres fondateurs souligne la fragilité et les tensions sur la filiation masculine, mais dans le cas d'une adoption contestée et pour les enfants de filles non mariées, cette tension est encore plus forte. Le tiers psychologue intervient dans le dialogue difficile entre la mère et l'arrière-grand-mère de l'enfant. Cette dernière est confrontée à la revendication d'autorité maternelle de sa petite-fille sur son fils et à un conflit sur le choix des itinéraires thérapeutiques. Les troubles de l'enfant mobilisent ces contradictions, mais aussi leur renégociation. La possibilité d'entendre les différentes étiologies associées aux récits de l'histoire et des avatars de la configuration familiale permet l'établissement d'une relation de coopération autour de l'enfant dont l'amélioration vient étayer des stratégies sociales moins coûteuses que ses symptômes et sa désignation d'enfant condamné.

L'appréhension progressive de l'étiologie culturelle de Victor, atteint de très sévères polyhandicaps moteur et psychique, permet d'apercevoir tout ce que son statut « d'enfant des vieux » touché par la divinité clanique utérine engage comme difficulté de prise en charge quand l'enfant est pris dans des conflits où alliance et filiation n'ont pas le même poids. La fonctionnalité du marquage de l'enfant, eu égard à l'intensité des conflits familiaux à l'époque de notre intervention, rendait la représentation de l'enfant peu modifiable. Cependant, la théorie étiologique a le mérite de donner un sens aux multiples atteintes dont l'enfant est porteur. Son statut d'enfant « sacré » n'est pas uniquement paralysant, mais lui assure une protection. Le savoir partagé avec la famille dans la continuité de nos entretiens pouvait déboucher sur une étiologie plus explicite et donc plus mobilisable, comme devenaient explicites aussi les procédures culturelles susceptibles de soulager l'enfant et des propositions éducatives du registre biomédical. Il nous semble que la cooptation d'un sens culturel du handicap de l'enfant par le thérapeute occidental est tout à fait facilitatrice d'une cooptation réciproque de ses propositions thérapeutiques par la famille.

Armand, l'enfant menacé par la sorcellerie et la malédiction, présente des fureurs clastiques incontrôlables et une agressivité intense avec un pronostic de trouble psychiatrique majeur et de longue durée. Il bénéficiera d'une intense mobilisation familiale. Si la famille privilégie l'étiologie sorcière, elle en explore cependant plusieurs autres qui sont examinées dans les entretiens. L'une d'elles a trait à la « possession » par la divinité terrifiante du clan dont les « médicaments » sont perdus ou inaccessibles. Les multiples énoncés familiaux dans les domaines culturels, sociaux, historiques, relationnels, personnels, etc., forment la trame d'un récit dense à plusieurs voix, où les places du père et de son fils sont toutes deux et différemment problématiques. Les troubles du fils peuvent aussi être associés à l'impossibilité pour son père de prendre la place de chef de clan qui lui est dévolu après son mariage postérieur à la mort de son père. La difficulté à occuper cette place d'aîné est assez analogique avec la confusion entretenue chez Armand, ne sachant pas s'il est un aîné menacé, ayant à faire la preuve d'une toute puissance angoissée et pathologique pour se soustraire à la sorcellerie et sauver sa famille, ou bien un puîné qui n'est pas en première ligne. La construction progressive de l'« alliance thérapeutique » avec plusieurs membres de la famille permet, d'une part,

une prise de connaissance de la complexité et des matériaux historiques, culturels, sociaux et politiques qui animent la famille et, d'autre part, un aménagement du cadre de soins. Au travail thérapeutique des entretiens familiaux peut s'ajouter une prise en charge psychothérapique psychanalytique de l'adolescent avec la prise en compte des éléments individuels. Il semble que la large mobilisation de la famille, de l'enfant et de l'équipe thérapeutique aura permis de rompre la logique pathologique.

Dans l'étiologie des troubles, de la maladie ou du handicap, l'enfant n'est pas touché en tant que tel, mais il se situe dans un rapport de forces entre clans, entre familles, entre individus ou divinités dont il serait l'expression d'une vulnérabilité et d'un marquage. Ces champs de forces en action ne doivent pas nous étonner pour les sociétés océaniques qui accordent une place considérable à la puissance, à la force et à leurs métaphores, que ce soit le mana polynésien, le mèn ouvéen ou le nen maréen. Ces trois termes ont sensiblement le même sens de puissance et de force. Leur proximité phonétique et linguistique résulte de la commune origine austronésienne de certaines langues mélanésiennes et polynésiennes (Bellwood, 1991 ; Ozanne-Rivierre, 2000). Pour le nen maréen en Nengone, il faut consulter M. J. Dubois (1969/1980, p. 616) ; pour le mèn ouvéen en Iaai, F. Ozanne-Rivierre (1984, p. 86) ; pour le mana ouvéen du Faaga-uvea, K. J. Hollyman (1987, p. 162). La notion générale de mana est étudiée à partir de 1881 en Mélanésie par R. Codrington, « missionnaire et linguiste » et connaîtra un succès considérable en anthropologie où elle suscite interrogations et interprétations multiples (Bonter, Izard, 1991, p. 443).

Ces « théories de la force » sont des défis ou des combats dont les troubles de l'enfant viendraient témoigner, en même temps qu'elles sont le point de départ d'une élaboration possible qui dans la relation clinique permet la transformation des représentations, de leurs valeurs générales à un sens particulier, d'une représentation collective à une histoire individuelle. Dans nos trois situations, l'enfant atteint figure les pôles de tension suggérés par l'organisation sociale dans les registres de la filiation masculine, de l'alliance et de la conflictualité sociale qui laisseraient peu de place à l'individuel et à l'idiosyncrasique, au profit du collectif. Les trois garçons touchés le sont au titre de leur valence sexuelle dans une société patrilinéaire instable et mouvante et, pour deux d'entre eux, comme un aîné potentiel, héritier d'une famille, d'un lignage ou d'un clan. L'atteinte de la progéniture soulignerait la menace dont le groupe est l'objet. Il témoigne aussi de l'interchangeabilité inquiétante des corps dans les sociétés kanakes. Pour la Grande Terre, A. Bensa souligne l'existence d'une grille hiérarchique rigide des statuts et des fonctions qui « contraste avec l'extraordinaire mouvement des personnes, leur capacité à circuler d'un nom à un autre et, par conséquent, d'un rang à un autre » (Bensa, 1996, p. 106). De la même façon, le corps de l'enfant atteint métaphorise le groupe, dans l'angoisse d'une tentative de néantisation où les mêmes noms seraient occupés par d'autres corps. Tel un acte de guerre dans la belligérance des humains ou des divinités, l'enfant devient l'otage d'un conflit qui le dépasse et qui entame la substance d'un tout familial ou clanique qui ne pourrait que se mobiliser pour s'interroger, se protéger, se défendre, se soigner.

Conclusion

Ainsi, sans être un objet anthropologique, la notion de « vulnérabilité » parcourt, le plus souvent, les situations cliniques des enfants en difficulté, en lien avec le genre, le rang dans la fratrie, l'appartenance familiale

clanique et la production des rapports de force dans les compétitions sociales de fonctions, de statuts et de propriété foncière. Cette vulnérabilité de l'enfant, dont la présence apparaît systématique dans les sociétés des Iles de Maré et d'Ouvéa en Nouvelle-Calédonie peut, dans l'interprétation « étique », utilement trouver une place, au-delà de la psychiatrie et de la psychopathologie dans des approches complémentaristes en psychanalyse et en anthropologie.

Bibliographie

- Anthony E.J., Chiland C., Koupernik C. (1978). *L'enfant dans sa famille, l'enfant vulnérable*. Paris : PUF.
- Augé M. (1982). *Génie du paganisme*. Paris : Gallimard.
- Bellwood P. (1991). La dispersion des langues austronésiennes, *Pour La Science*, n°167, p. 110-115.
- Bensa A., Rivierre J.-C. (1982). *Les chemins de l'Alliance. L'organisation sociale et ses représentations en Nouvelle-Calédonie*. Paris : SELAF.
- Bensa A., Rivierre J.-C. (1992). Terre Kanak : enjeu politique d'hier et d'aujourd'hui, *Études Rurales*, n°127/128, p.107-132.
- Bensa A., Rivierre J.-C. (1996). L'auto-sacrifice du chef dans les sociétés kanak d'autrefois, in Godelier, Hassoun (éd.), *Meurtre du père. Sacrifice de la sexualité*, Paris : Arcanes.
- Bion W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Bonnet D. (1988). *Corps biologique et corps social. Procréation et maladie de l'enfant en pays Mossi, Burkina Faso*. Paris : O.R.S.T.O.M.
- Bonnet D. (1999). La taxinomie des maladies en anthropologie : aperçu historique et critique, *Sciences Sociales et Santé*, n°17, 2, p. 5-21.
- Bonte P., Izard M. (2000). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'Anthropologie*. Paris : PUF.
- Bourdieu P. (1987). *Choses dites*. Paris : ed. de Minuit.
- Bowlby J. (1969). *L'Attachement*. Paris : PUF, 1978.
- Cyrulnik B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- Collignon R. (1978). Vingt ans de travaux à la clinique psychiatrique de Fann-Dakar, *Psychopathologie Africaine* XIV, n°2-3, p. 133-141.
- Collomb H. (1965). Bouffées délirantes en psychopathologie africaine, *Psychopathologie africaine*, n°1, 2, p.167-239.
- Collomb H. (1975). Histoire de la psychiatrie en Afrique noire francophone, *African Journal of Psychiatry*, n° 2, p. 87-115.
- Collomb H. (1985). Études transculturelles, in Lebovici, Diatkine, Soulé, *Traité de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF, p. 215-275.
- Devereux G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion.
- Dubois M.-J. (1969). Dictionnaire Maré- Français, Pene Nengone. Nouvelle-Calédonie, document dactylographié.
- Dubois M.-J. (1984). *Gens de Maré, Nouvelle-Calédonie*. Paris : Anthropos.
- Guiart J. (1963). *Structure de la chefferie en Mélanésie du sud*. Paris : Institut d'Ethnologie.
- Fassin D. (1992). *Pouvoir et maladie en Afrique. Anthropologie sociale de la banlieue de Dakar*. Paris : PUF.
- Faugère E. (1998). *L'argent et la coutume, Maré, (Nouvelle-Calédonie)*, Thèse d'Anthropologie, sd. A. Bensa, Ehess.
- Favret J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le bocage*. Paris : Gallimard.
- Hadfield E. (1920). *Among the Natives of the Loyalty Group*. London : Macmillan.
- Hollyman K.-J. (1987). *Dictionnaire Faga-uvea-Français*. Université d'Auckland, Nouvelle-Zélande.
- Illouz C. (1986). *Les représentations de la quête matrimoniale à Maré (Nouvelle-Calédonie)*, thèse d'anthropologie, École Pratique des Hautes Études.
- Koubi J., Massart-Vincent J. (1994). *Enfants et sociétés d'Asie du Sud-Est*. Paris : L'Harmattan.

- Lallemand S. (1991). *Grossesse et petite enfance en Afrique noire et à Madagascar*. Paris : L'Harmattan.
- Lambo A. (1969). Patterns of psychiatric care in developing african country, in Ari KIEV (ed), *Magic, faith, healing*. New York : Free Press, p. 443-453.
- Leblic I. (2000). Adoptions et transferts d'enfants dans la région de Ponérihouen in Bensa et Leblic (éds.), *En pays Kanak*, Cahier 14, Ethnologie de la France, Paris : M.S.H, p. 49-67.
- Lennhardt M. (1947). *Do kamo*. Paris : Gallimard.
- Lepoutre M. (1997). *D'une médecine à l'autre*, Thèse d'anthropologie, l'Ehess.
- Moro M.-R. (1989). D'où viennent ces enfants si étranges ? Logiques de l'exposition dans la psychopathologie des enfants de migrants, *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 69-84.
- Moro M.-R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Paris : Dunod.
- Mouchenik Y. (2004). *L'enfant vulnérable, psychothérapie transculturelle en pays Kanak*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Naepels M. (1998). *Histoire de terres kanakes. Conflits fonciers et rapports sociaux dans la région de Houaïlou (Nouvelle-Calédonie)*. Paris : Belin.
- Nathan T. (1998). Georges Devereux et l'ethnopsychiatrie clinique, Conférence de Tobie Nathan du 28 mai 1998 à la Mutualité à Paris, Laboratoires Synthélabo.
- Ortigues M. C., Ortigues E. (1966). *Œdipe Africain*. Paris : L'Harmattan, 1973, 1984.
- Oanne-Rivierre F. (1976). *Le IAAI, langue mélanésienne d'Ouvéa (Nouvelle-Calédonie)*. Paris : SELAF.
- Salaün M. (2005). *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie. 1885-1945*. Presses Universitaires de Rennes.
- Salomon C. (1993). *Savoirs, savoirs-faire et pouvoirs thérapeutiques : guérisseurs Kanaks et relation de guérissage dans la région centre nord de la Grande Terre*. A.D.C.K. : Nouméa.
- Salomon C. (2000). *Ancêtres, maladie et guérison en pays kanak*. Paris : PUF.
- Zempléni A., Rabain J. (1965). L'enfant nit ku bon. Un tableau psychopathologique traditionnel chez les Wolof et les Lebou du Sénégal, *Psychopathologie Africaine*, n° 1, 3, p. 329-441.

Yoram Mouchenik

GR Nouvelle-Calédonie : Enjeux sociaux Contemporains
maître de conférences HDR en psychologie,
université Toulouse 2

Pour citer ce texte :

Mouchenik Y., La vulnérabilité de l'enfant une notion entre psychanalyse et anthropologie. Un concept outil pour le clinicien-chercheur en Nouvelle-Calédonie, *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 27-36.

Les difficultés d'apprentissage et d'insertion aux marges de l'intégration psychique : un rapport à l'expérience et au savoir « agglutiné » ?

Caroline Le Roy

Ce texte s'appuie sur une partie des résultats de ma recherche de doctorat en sciences de l'éducation, dans le domaine de la formation-insertion, notamment des jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans. Afin de situer mon propos, je commencerai par un bref exposé de ces travaux, dans leurs grandes lignes. Ils ont été conduits à partir d'entretiens cliniques auprès de bénéficiaires de formations et de professionnels les accompagnant (conseillers de Missions locales, formateurs), puis complétés par des observations *in situ*. La démarche d'ensemble s'inscrit dans un axe clinique d'orientation psychanalytique, analysant les formations de l'inconscient d'un point de vue intra-psychique, aussi bien qu'à l'interface des phénomènes intra-psychiques et des phénomènes intersubjectifs, sociaux et institutionnels. À l'interface de ces processus, l'analyse rend compte de la réédition d'événements survenus en un temps très archaïque de la vie des sujets et n'ayant pas pu être mentalisés par eux, ni même parfois éprouvés. Ces affects échappent au travail d'intégration psychique et persistent dans la psyché sous forme d'enclaves. Les espaces socio-éducatifs dans le champ de la formation recueilleraient les traces de tels phénomènes sous des formes de transgression très variées. Ils y feraient « événement » (au plan psychique inconscient) au cours du travail pédagogique en s'accomplissant à travers des agissements que les sujets manifestent de manière latérale (Duparc, 1988), parallèles à l'espace du transfert et des faits de parole. Ces manifestations sont pour le moins silencieuses à l'écoute des difficultés apparentes ou de celles qui peuvent être exprimées mais elles auraient en commun de créer des brèches dans le cadre de l'intervention. J'ai déjà exposé (Le Roy, 2008a, 2008b) comment elles pourraient conduire à réinterpréter la fonction du cadre pédagogique en tant que lieu de dépôt (J. Bleger, 1966) de cette part non symbolisée de la vie psychique des sujets concernés, non intégrée au Moi.

Cet article développe l'hypothèse selon laquelle cette défaillance de l'« introjection » (Ferenczi, 1909) affecte *hic et nunc* ce que les espaces éducatifs étudiés ici mobilisent particulièrement : le mécanisme de métabolisation de l'expérience. L'exposé sera illustré par une vignette clinique issue de mes précédents travaux. Elle concerne la situation d'une jeune fille âgée de dix-sept ans, Sabrina, venant d'entrer en formation pour un travail de remédiation des savoirs de base et de construction de son parcours d'insertion sociale et professionnelle. Elle me permettra de mettre l'accent sur les liens de contiguïté entre de tels affects en souffrance d'intégration psychique et certaines modalités de discours utilisées par le sujet. Outre les manières de « faire acte » sur le cadre éducatif précédemment évoquées, des modes particuliers de « faire parole » pourraient, eux aussi, traduire l'échec du sujet à subjectiver ses expériences (Roussillon, 1999 ; Mellier, 2003). Ils conduiront, alors, à caractériser un

rapport au savoir « agglutiné », en référence à la notion d'« objet agglutiné » de J. Bleger (*op. cit.*). L'expression voudrait témoigner de la trace laissée, par ces expériences « éprouvées non éprouvées » (Winnicott, 2000), chez le sujet de la parole qui a pris naissance sur la base de telles effractions psychiques originelles. Elle rendrait compte également de l'enjeu paradoxal pesant, alors, sur les pratiques : prémunir la psyché contre ce qu'elle aurait déjà connu en un temps primitif — en l'occurrence l'effraction traumatique et les « agonies primitives » (Winnicott, 1963) qui en ont découlé — tout en permettant, pourtant, de préserver le lien avec ces expériences que le sujet a dû cliver de lui-même pour les supporter.

L'expérience aux marges de l'intégration psychique

L'expérience ou plus précisément la question de l'apprentissage « expérientiel » traverse le champ de la formation post-scolaire quelle qu'en soit sa forme (formation professionnelle, formation continue, etc.). Les écrits à son propos ont, sous des angles divers mais de façon assez constante, présenté la construction des savoirs à partir de l'expérience, de la pratique ou encore de l'activité, comme un moyen de reprendre possession de son expérience propre, d'élaborer une pensée à son propos et à propos du sens qu'elle prend dans l'existence (A. Balleux, 2000), dans le « continuum expérientiel » (J. Dewey, 1938) de l'individu. Le secteur de la formation-insertion des « jeunes adultes » s'inscrit à des degrés ou niveaux divers dans cette lignée. Dès le début des années 80, pour déjouer les vicissitudes de l'apprentissage de savoirs constitués qu'ont connues les jeunes sortant du système scolaire sans qualification, les dispositifs d'insertion sociale et professionnelle auront recours de façon toujours affirmée à un apprentissage par la pratique et l'expérience en situation réelle. Ces dispositifs empruntent donc aux situations vécues, et non à celles des matières académiques, pour les constituer comme « le manuel vivant de l'apprenant » (Lindeman, 1926, cité par Balleux, *op. cit.*) et proposer un apprentissage qui montre plutôt qu'il ne démontre (Chaumon, 2001). Dans leur visée d'insertion, ils adoptent une forme éducative globale en ce sens qu'elle concerne l'apprentissage de savoirs disciplinaires tout autant que de savoirs ou de compétences dans l'ensemble des grands domaines de l'existence : vie quotidienne, vie sociale et culturelle, vie professionnelle. Se référant aussi bien à l'ici et maintenant de l'apprentissage qu'à des retours sur l'expérience passée des sujets, on peut penser que ce travail astreint certains jeunes encore aux prises avec le processus adolescent — le retour d'éléments non métabolisés dans l'enfance, les intolérances à la frustration et la réactivation des limites dedans-dehors — à se placer dans une position sociale de « jeunes adultes ». Cette notion émergente viendrait condenser les processus liés à la transition de l'âge adolescent à l'âge adulte ainsi que ceux liés à la transition formation-emploi, sous une forme que certains auteurs considèrent comme inédite : ces lieux de formation se sont progressivement constitués comme des « espaces sociaux intermédiaires » (Rouilleau-Berger, 2003) sur lesquels reposent les enjeux d'une recomposition se jouant au plan social, d'une part, et au plan identitaire, d'autre part.

Partant, la perspective didactique de l'acte de former opère souvent une conversion par rapport au recours concomitant aux référentiels de toutes sortes, centrés, eux, sur les modes opératoires dans l'acquisition de compétences. La question de la transmission est ainsi envisagée dans le rapport à ces objets de savoirs plus larges. Prendre ou reprendre place dans

une activité sociale et économique passerait par le fait de prendre place dans une « lignée » sociale, ses codes, ses valeurs, ses pactes, ses savoirs partagés ainsi que dans la lignée de son « continuum expérientiel ». La notion d'accompagnement, qui s'est progressivement constituée comme une sorte de nouveau paradigme dans la formation (Laot et Olry, 2004), rendrait compte de ces dimensions à géométrie variable de la pratique pédagogique. D'un côté, elle répare les écueils du processus de socialisation, d'un autre, elle se saisit des difficultés éprouvées par les sujets dans leur rapport avec chacun de ces objets pour les transformer — implicitement ou explicitement — en « objets de travail ». Ces difficultés seront alors les supports de la remédiation pédagogique, voire des objectifs fixés à l'apprentissage. De la sorte, la formation-insertion est l'un des lieux (ou moments) privilégiés de retour réflexif sur l'expérience de vie du sujet et ce retour s'organise donc dans des allers-retours entre espace de formation *stricto-sensu* et espaces sociaux ou professionnels extérieurs (stages, démarches). Ce déplacement incessant des cadres remanie, défait et refait les vécus de l'emploi, du monde social, de l'école et du savoir, au cours desquels les sujets se sont retrouvés en échec, parfois en rupture — ainsi que son vécu intérieur. C'est sur ce dernier aspect que ce texte mettra l'accent. Il ne renvoie pas seulement au rapport singulier qu'un sujet entretient avec l'expérience directe ou médiatisée des choses, ni seulement avec la représentation qu'il s'en fait, ni non plus seulement aux processus de transition évoqués ci-dessus. Il est davantage question de l'expérience de l'expérience elle-même ; notamment lorsque certaines de ces choses du dehors ne se représentent pas ou se représentent mal à l'intérieur.

Sabrina ou l'éprouvé désorganisé de l'expérience

L'entretien conduit avec Sabrina portait sur ce que représentait pour elle sa récente entrée en formation. Au cours de son discours, elle n'affiche aucun motif très clair concernant cette question, ne sachant pas au juste ce qu'elle pourrait en obtenir. D'emblée, ce que lui évoque cette entrée en formation a trait à deux événements familiaux qui sont plus ou moins simultanés à sa venue en formation : un accident dont sa mère a été victime et son voyage annulé par son père qui devait lui permettre de le retrouver après des années d'absence. Opérant d'incessants renvois vers ces deux épisodes, son discours ne s'en émancipe quasiment jamais. Ils en constituent la trame de fond du début jusqu'à la fin de notre rencontre et dramatisent l'ensemble du propos tenu. Ils paraissent servir d'à-propos à l'expression confuse d'une angoisse, tantôt traduite en colère à l'encontre de son environnement familial, amical ou social, tantôt ne paraissant jamais atteindre son but, ni trouver son origine, l'entraînant alors dans un discours hémorragique, envahissant, difficile à contenir. Celui-ci décrit, en effet, une suite sans fin de contenus dont on pourrait chercher, à chaque nouvel épisode introduit, les tenants et les aboutissants, les articulations logiques. Chaque instant est une mise en doute des relations de causes à effets qui y sont présentées, tandis que les espaces décrits (école, justice, rue, ville, maison, corps...), systématiquement abordés sous l'angle de leur déficience, ne proposent aucun contenant auquel on pourrait ressentir l'envie de se raccrocher à son écoute. La quasi-totalité du discours de Sabrina se présente donc comme une menace potentielle mais permanente d'effondrement du sens, comme du sujet lui-même. Tentatives de suicides dans son entourage ; évanouissements des membres de sa famille, d'elle-même ; arrestations arbitraires de ses amis ; corps meurtris par des maladies ou des accidents, « *grève de la faim* »¹ et « *estomac vide* », menaces de viol, etc. : tout se passe comme s'il s'agissait d'assister en direct au tumulte émotionnel du

1. Les passages en italiques correspondent aux propos de Sabrina extraits de l'entretien

sujet. Passant d'un épisode à un autre, elle laisse à l'adresse de l'autre et/ou d'elle-même des invraisemblances, des énigmes, qui n'ont pas le temps d'être pensées tant elles sont prises entre les tirs de l'enchaînement des faits relatés. On y entend une détresse. Elle fuse. Elle ne fait pas « événement » en elle-même. Elle « prend » le sujet et l'entraîne dans un mouvement qui ne laisse pas suffisamment de répit pour en éprouver la portée, encore moins la comprendre ; un phénomène qui barre simultanément l'accès à ce qui s'énonce. Plus précisément, le discours n'invite pas à entendre, à proprement parler, mais à éprouver soi-même cette agitation, tant il met à l'épreuve la capacité de celui qui l'écoute à retrouver quelques liaisons causales dans l'histoire du sujet.

En filigrane des aventures extravagantes sur lesquelles elle s'attarde, Sabrina délivre aussi des « représentations corporéïsées » (Aulagnier, 1975). Elles fournissent un aperçu de ces sortes de corps à corps de la jeune fille avec la réalité extérieure et intérieure. Si l'on met, en effet, bout à bout les propos concernant les maladies et les accidents, on obtient le dessin d'un corps aux multiples maux, des contenus aux contenants. Une œuvre étrange dont la description pourrait ressembler à celle-ci : en prolongement d'un « *cou (...) enflé par l'infection* » — celui d'un parent qu'elle évoque — une « *colonne vertébrale en deux* » parties retiendrait une cage thoracique « *cassée* » dont le « *sternum écrasé* » n'assure plus la jonction. C'est en ces termes qu'elle décrit l'accident de sa mère. À ce tronc, seraient accrochés des membres dont certaines articulations ont pris « *feu* », comme le « *genou en feu* » de son beau-père, explique-t-elle. D'autres ont été cassées et revissées avec une « *plaque* », telle la cheville d'une fille qu'elle a croisée un jour à l'hôpital. À certaines extrémités de ces membres, un doigt, un orteil, un pied sont « *coupés* » ou risquent d'être « *amputés* » ; ceux de son père, de sa mère ou encore d'une tierce personne au cours de son récit. De ce corps mutilé, la tête aurait été « *prise* ». Elle aura répété cette expression près d'une dizaine de fois au cours de l'entretien : « *je me suis pris la tête avec...* », « *je me suis prise toute la tête* », « *elle m'a pris la tête* », « *j'ai la tête prise* », etc. De toutes façons sur un tel corps, on pourrait dire, en la paraphrasant, qu'« *on sait même plus où mettre la tête* ». Ce n'est pourtant pas faute d'avoir essayé au cours de son récit de la déplacer ailleurs, si j'ose le formuler ainsi ; notamment vers le pied de sa mère comme lorsque qu'elle insiste sur « *la tête de l'os de l'orteil* » de cette dernière et de sa déformation. Quoiqu'il en soit, si l'on cherchait un visage sur cette tête insaisissable, on apercevrait surtout une déchirure — une « *balafre sur le visage* » — et deux taches sombres à la place des yeux, à l'endroit où le regard « *voit noir* », dit-elle à propos de ses propres ressentis. Enfin, « *de la tête aux pieds* », un « *système nerveux (...) en surchauffe* » — le sien face à l'émotion suscitée par l'accident de sa mère — s'efforce de relier ces différentes parties du corps que l'ossature n'assemble plus. Ce tremblement a le mérite de tenir cette fonction d'assemblage mais paraît néanmoins être englouti en ce « *point sensible* », souligne-t-elle, et central — le « *ventre* » — dans le « *vide* » qui a pris la place de « *l'estomac* » au cours de successives « *grèves de la faim* » ; celles auxquelles elle dit avoir recours depuis cet accident et auparavant lorsqu'elle souhaitait mettre fin à son placement en famille d'accueil au début de son adolescence.

Ce dessin imaginaire serait peut-être à appréhender en tant que « recherche de sensations corporelles comme tentative d'ancrage de son angoisse » (Robert, 1991, p. 111). Il pourrait représenter une certaine expérience esthétique, proche du sens de D. Meltzer (1988), c'est-à-dire une expérience primordiale en provenance d'une indifférenciation originare

entre la sensation et l'émotion. Chez Sabrina, elle n'aurait pas trouvé la voie créative qu'aurait pu lui offrir un contenant apte à redonner à l'œuvre une unité.

Le tableau que dépeint son propos laisse, au contraire, l'impression d'une vaine tentative pour « attraper la sensation et la mettre sur une toile »² qui se déroberait à chaque coup de pinceau. Il est un chaos de corps disloqués, rompus aux endroits qui font des liens entre les organes ou qui mettent le corps en mouvement (articulations). Il semble, par là, fonctionner dans le discours à la manière des « signifiants formels » décrits par D. Anzieu (1987). Avec ceux-ci, il s'agit de penser les faits psychiques avec des formes. Ils permettraient de rendre compte de la façon dont Sabrina traduit quelque chose que l'on peut supposer chez elle comme non représentable autrement, du moins pas complètement. Les déformations qu'elle fait subir à l'enveloppe corporelle pourraient en effet éclairer celles auxquelles elle soumet les espaces sociaux dans son discours. À l'instar de ce que subissent les organes de liaison dans le tableau précédent, l'univers de Sabrina apparaît quasi-systématiquement troué, déchiré. Il est fait de « *porte défoncée* », d'« *effraction* », de « *chocs* » qui portent assez systématiquement atteinte aux limites de l'espace psychique, à leur effacement. Partant, les espaces ne sont plus séparés et du même coup leur lien n'est plus pensable. Sabrina éprouverait donc à même le corps et à la surface de la peau — de son tremblement à son décharnement à certains endroits (« *mis à vif* ») — cette expérience non advenue de la limite, de sorte que l'ensemble des déchirures suggérées à travers ses propos pourrait venir questionner le « Moi-peau » du sujet (Anzieu, 1985) lorsque, précisément, ce « trait d'union valant point de suture entre le Moi et la peau » (Kaës, 2007) est le siège des mutilations précédemment décrites. La force de déliaison de cette empreinte corporelle n'aurait alors d'égal que celle des sensations informes auxquelles s'assujettit sa psyché. Elle serait la forme à peine signifiante d'un autre type de chaos que celui dépeint à travers les corps disloqués et la porosité des espaces psychiques : le chaos provoqué par les « turbulences pulsionnelles et émotionnelles de l'enfant » dont parle D. Houzel (1994), « immaîtrisables et désorganisantes » pour lui si elles ne rencontrent pas un « objet contenant » capable de les immobiliser en des « formes stables, donc, représentables, pensables, communicables ».

Que n'a donc pas rencontré Sabrina sur le chemin de ce qui se présente alors comme une expérience primordiale de la limite dans sa double fonction d'union-séparation ? Plus précisément, qu'a donc rencontré Sabrina qui aurait nécessité la tenue d'une « fonction à contenir » (Bion, 1962) apte à préserver sa jeune psyché des effractions émotionnelles qui semblent avoir causé tant de désordre et si peu d'harmonie, par la suite, dans sa façon d'éprouver les enveloppes psychiques ?

Lorsque faire c'est se défaire

Il conviendra dans mon propos d'appréhender les notions d'espace psychique, de « peau » — interface entre le dedans et le dehors — ou plus généralement d'« enveloppe », au sens de D. Anzieu³ et de l'entendre, sous l'angle de l'inconscient, comme « l'espace (...) créé par notre psychisme » ; un espace dans lequel « nous ne faisons que retrouver ce que nous y avons mis » (Anzieu, 1987, 2000). À moins, rappelle R. Kaës (2007), que nous ne trouvions pas ces espaces. En effet, selon D. Anzieu, « avant de devenir un cadre contenant des objets, l'espace est indissocié des objets qui l'occupent (...) ». Cette indifférenciation de l'objet et de la place occupée par lui dans l'espace est cause d'une des angoisses les plus archaïques auquel le

2. La formule est du peintre F. Bacon

3. Sens que R. Kaës (2007) suggère d'inscrire dans la lignée des travaux relatifs aux surfaces d'inscription et à l'étagage biologique de la psyché de S. Freud, aux « couvertures » et au « transitionnel » de D.-W. Winnicott, au contenu et au contenant de W.-R. Bion, à la notion de « peau psychique » d'E. Bick, ainsi qu'à la pulsion d'attachement de J. Bowlby.

psychisme a à faire face, l'angoisse de voir un objet qui se déplace arracher la place de l'espace dans lequel il se trouve, l'entraîner avec lui, traverser d'autres objets auxquels il se heurte en détruisant leur place » (*Ibid.*, p.25). Toutes ces fonctions de passage fissurées dans le discours de cette jeune fille pourraient venir illustrer un tel processus psychique. Il la renverrait à une expérience primordiale dramatique de la séparation. En l'occurrence, lorsque dans sa petite enfance elle indique avoir « *quitté son père* » pour s'enfuir avec sa mère dans un autre pays. L'extravagance du propos pourrait être entendue comme venant signifier l'éprouvé de cette séparation que le jeune sujet ne semble pas avoir assimilé à l'époque où il s'est produit. Les ressentis qui sont restés accrochés à ce déplacement géographique n'auraient pas trouvé la voie de leur introjection, c'est-à-dire celle de leur assimilation cohérente dans la psyché. L'événement pourrait alors avoir été vécu en arrachant un bout de l'espace, pour reprendre les conceptions de D. Anzieu. Par les brèches ainsi formées, n'en finirait pas de « *passer* » et de « *repasser* » l'affect à l'état brut que la déchirure des espaces n'aurait pas permis de contenir.

Impossible à stabiliser, sinon en l'enterrant dans une partie « incorporée » mais clivée du sujet (Abraham, Torok, 1978), il pourrait à nouveau s'en échapper chaque fois que le sujet se voit confronté à des expériences ou à l'idée même d'expérience qui le ramène vers ce processus de devoir séparer-réunir la sensation et l'émotion, l'objet et l'espace, le moi et sa partie clivée. L'affect traverserait alors les autres contenants, corporels ou sociaux, rencontrés. Tel l'événement non-introjecté, il trouverait à se lier avec un contexte actuel et, sur un mode similaire à son avènement passé, il s'y heurterait en détruisant sa place.

Il est en effet aussi beaucoup question de « *pieds* » et de « *pas* » dans le récit de Sabrina, de « *premier pas* », de « *grand pas* », de pieds perdus, coupés ou recousus, de s'être « *pris les pieds dedans* » quelque chose ou à l'inverse de ne « *pas mettre les pieds dedans* » autre chose. L'idée accompagne assez souvent ses tentatives pour identifier quelques « *bonnes choses* » parmi les « *mauvaises* » dans les épisodes qu'elle rapporte. Mais le « *bon* » dans le discours de la jeune fille s'avère finalement être un « *syndrome* » : « *ça s'appelle le syndrome de bon je crois* », dit-elle à propos de cette malformation qui a réuni la « *tête* » et le « *pied* » dans le tableau évoqué plus haut. Ce « *syndrome* », poursuit-elle, « *il est dans le pied de ma mère* », susceptible de devenir mauvais au point d'être « *coupé* ». S'il y avait du « *bon* » dans le départ de sa mère comme le suggèrent quelques autres évocations autour de l'image qu'elle se fait de son père (violences, vol, « *incapable de nourrir ses enfants* », etc.), ce « *bon* » pourrait être également devenu le « *syndrome* » de cette amputation de son espace psychique. Ce « *grand pas* » dévastateur l'a écartée de sa filiation paternelle. Cet « *objet* », en disparaissant, aurait arraché un bout de l'espace psychique. Hors de portée, à l'endroit où était l'objet, l'enfant-Sabrina ne paraît pas éprouver seulement une sensation de vide (le contenant-estomac vide). Il faudrait pour cela que l'absence et le processus même de séparation qui occasionna cette absence soient contenus, et que ce contenant puisse à son tour contenir le vide éprouvé. À cet endroit donc, le sujet « *voit noir* », disait-elle. Il s'effondre, « *tombe dans les pommes* », ne se « *rappelle de rien* », comme si la sensation était un vide de l'éprouvé lui-même. Ce point aveugle pourrait être la part manquante du processus d'introjection ; là où le sujet, telle qu'elle se décrit elle-même, s'emploie alors à « *broyer du noir* » qui pourrait complètement l'envahir, n'ayant pas trouvé le récipient dans lequel sa psyché aurait pu expulser ces parties d'elle-même (Bion, *op. cit.*). Point de fixation pour sa

psyché, cette expérience précoce aurait-elle alors rendu tout déplacement psychique catastrophique pour elle ?

Il est des situations, écrivait A. Green, où il importerait peu pour le sujet que l'objet soit bon ou mauvais, l'important avant tout, ce qui est bon, c'est qu'au moins il existe. Car l'absence de l'objet ne saurait, en de tels cas, être investie. Elle « ne conduit pas à l'investissement d'un espace personnel mais (...) entraîne le sujet vers un gouffre sans fond » (Green, 1974, 1990). Une « tentation du rien », poursuit l'auteur, et peut-être alors du « *rien dans l'estomac* », du « *rien qui passe* », du « *rien avalé* » de Sabrina, ainsi que de tous ces autres « *rien* » qui émaillent son discours du début jusqu'à la fin de l'entretien : « *rien que ça !* », « *rien à foutre* », « *y'a plus rien* », « *rien à raconter* », « *j'ai plus rien fait* », « *on me dit rien* », « *ça ne me fait rien* », « *j'y suis pour rien dans l'affaire* », « *je ne me rappelle de rien* », etc. En d'autres termes, un « *je dis rien* » (un Je qui ne dit rien) et un « *je ne veux plus rien (...)* / *rien / rien* » (un Je qui ne désire plus rien) me semblent témoigner de ce vide éprouvé de l'expérience qu'elle s'empresse de colmater. Lorsque l'on écoute la jeune fille, on peut l'imaginer en effet visser des plaques sur les chevilles accidentées, recoudre « *au surjet* » — précise-t-elle — les pieds mal formés, envelopper son récit lui-même d'une confusion ambiante. Et lorsqu'on la regarde, on constate que le vêtement, dans lequel elle a choisi d'envelopper son corps — un anorak-doudoune — est précisément celui dont les caractéristiques sont non seulement d'être le plus emmitouflant possible, mais aussi et surtout, de laisser apparaître sur sa surface extérieure la multitude des coutures — peut être « *au surjet* » ? — qui compartimentent le duvet.

Ce serait cette « plaie béante ouverte jadis dans le Moi » (Abraham et Torok, 1978) que pourrait prendre à rebours l'expérience de formation. Ce serait cette compulsion à en suturer la trace que prendraient à contre-pied les propositions qui sont faites au sujet en formation de s'ouvrir vers de nouvelles expériences sociales ou de revenir sur les anciennes. Ce serait ces fonctions de passages fissurées dans l'expérience précoce qui pourraient éclairer les difficultés du sujet à passer d'un espace social à l'autre dans son actuelle expérience de formation et d'insertion. Assurément dans de tels types de situations, « faire » pour apprendre est loin de ressembler à une opération qui va de soi si pour « faire », le sujet s'affronte à cette angoisse sans nom de devoir « défaire » les nœuds de toutes ces coutures qui lui permettent encore de rester debout, de « *ne pas s'arrêter de vivre* », comme le formule Sabrina elle-même dans sa lutte pour se maintenir du « *bon côté* », finit-elle par annoncer à un moment donné où elle s'était davantage apaisée (« *ça y est là je crois que je suis du bon côté là !* »).

« *Si t'étais pas partie ça serait pas arrivé !* », s'était exclamée Sabrina à l'adresse de sa mère pour conclure son propos sur l'accident. Cette conclusion pourrait alors avoir traversé les espaces et le temps, valoir tout autant pour l'actuel de la situation (l'accident) que pour cette séparation plus précoce dans la vie du sujet. Dans les ratés de l'introjection, il n'y a pas d'avant, pas d'après, rappelle T. Gaillard (2005), les éléments non introjectés trouvent à se lier à ceux situés dans le présent de la situation. Laquelle situation pourra tout aussi bien être celle de la formation où risque de se déchaîner ce processus d'incorporation par lequel s'éprouve et se transforme le sens aussi bien que le rapport aux objets de l'expérience. Lequel présent pourra tout aussi bien être celui qui se sera imprimé dans son rapport au savoir.

Les incorporats du rapport au savoir

La notion de « rapport au savoir » est appréhendée ici dans son sens clinique psychanalytique en sciences de l'éducation et se réfère aux travaux du Centre de recherche en éducation et formation de l'université de Paris Ouest Nanterre La Défense (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996, 2000). Elle met l'accent sur les conflits psychiques internes du sujet s'actualisant à travers son rapport à l'objet savoir dans l'espace psychique éducatif (Blanchard-Laville, 2001), sur leur enracinement dans les premières relations d'objet (au sens psychanalytique) dans l'environnement familial. Dans cette lignée, je m'appuierai plus particulièrement sur l'axe de réflexion relatif aux « sources de la capacité de penser et d'apprendre » mises en évidence par C. Blanchard-Laville, à partir des conceptualisations de W.R. Bion. Dans cette optique, je proposerai de porter l'attention sur les conséquences des intolérances, chez Sabrina, à éprouver certaines de ses expériences vécues dans la formation de son rapport au savoir.

La pensée comme un acte chez Sabrina

En référence à la fonction d'« alphabétisation » de Bion, un sujet confronté avec les choses elles-mêmes, écrit C. Blanchard-Laville, et non plus avec leurs représentations virtuelles ou verbales, éprouverait des difficultés à transformer son expérience émotionnelle et à produire de l'abstraction. Le « sous-sol archéologique » des « modes de présence de l'objet dans la psyché » serait en cause et par-là, ses conséquences dans la production de l'abstraction et la constitution de son « appareil à penser les pensées » décrit par Bion. Cette capacité à tirer profit de l'expérience vécue concerne très directement le propos de cet article. Poursuivant ma référence à l'entretien conduit avec Sabrina, je situerais le processus d'introjection au cœur des éléments constitutifs de cette archéologie du rapport au savoir. Dans les cas où ce processus est en panne, je proposerai d'appréhender la force de déliaison du discours comme un opérateur très singulier du rapport au savoir. Ce phénomène apparaît significatif à travers le discours de la jeune fille, condensé dans la manière même d'utiliser les mots.

La quasi-totalité des épisodes que Sabrina énonce est présentée à partir des dialogues qui s'y rapportent. On y entend en direct des conversations téléphoniques, des échanges, des conflits, etc. Certaines répliques dans ces dialogues sont furtivement annoncées par des « *j'fais* », « *il/elle fait* », et rarement commentées. Le plus souvent, elles surgissent dans l'espace de parole comme s'il s'agissait, chaque fois, d'un acte en soi. D'ailleurs, la parole ne semble pas non plus « se dire » chez Sabrina mais bel et bien « se faire ». Elle n'annonce pas « je dis » mais « *je fais* » et surtout « *j'fais* ». L'éliision du « *je* » — du sujet qui fait/dit, qu'elle ne se donne même pas la peine de prononcer parfois — met l'accent sur l'action comme s'il s'agissait d'une chose en dehors de celle ou de celui qui l'accomplit, un état de fait. Plus généralement, je dirais qu'elle ne semble pas établir le récit des épisodes passés de son histoire, mais les re-« *fait* » — inlassablement, qui plus est, car ces « *j'fais* », « *j'lui fais* », « *je fais* » sont utilisés dans le sens de « je dis » près d'une quarantaine de fois au cours de l'entretien. Ces épisodes passés redeviennent de la sorte présents, à l'état brut, pour ne pas dire brutal si l'on considère le vocabulaire et le ton qu'elle utilise à certains moments. À moins qu'ils n'aient finalement jamais cessé de l'être. Là où l'histoire s'était arrêtée, Sabrina vit « un présent continu qui englobe le passé et le futur dans un vécu de l'instant où le passé n'est pas accompli » (Luquet, 1988).

« À la recherche du "*temps perdu*" »⁴, indiquait-elle assez explicitement à

4. Autant ou davantage, peut-être, qu'à celle de « l'objet perdu », comme l'indique cette allusion au titre de l'ouvrage de M. Proust.

propos du temps passé en famille d'accueil et implicitement dans ces impossibilités à conjuguer le passé composé de ses expériences vécues, c'est ce processus visant la temporalité du sujet qui serait en cause. Dans le même esprit, on peut s'apercevoir qu'elle utilise l'expression « faire des mots » à propos notamment des excuses pour ses absences à l'époque où elle était au collège. Ceci vient conforter l'idée que la parole ne s'écrit pas non plus, elle se « fait ». « *On fait des mots* », dit Sabrina, comme si les mots étaient des choses, des mots-chosifiés comme ses « *grèves de la faim* » qui ont, pour elle, « fait » la « fin » de son placement en famille d'accueil.

Les structures psychiques étudiées par A. Green (op. cit.), manifestent des difficultés avec la double dimension du lien : la réunion et la séparation. Cette double dimension est ce que l'auteur réfère au « rapport interne de symbolisation ». Celui-ci rend possible l'appréhension des distinctions fonctionnelles (séparation) entre les matériaux de la psyché (fantasmes, pensées, etc.) et, ce faisant, l'établissement des rapports de correspondance (réunion) entre ces matériaux ainsi discernés. Dans les cas de confusion entre ces fonctionnalités, poursuit l'auteur, les mots sont utilisés comme des choses et les fantasmes comme des faits, tel que W.-R. Bion (1963) l'avait déjà étudié. « En fait, précise A. Green, tout le fonctionnement psychique est imprégné par le modèle de l'acte, conséquence d'une impossibilité à réduire les quantités massives d'affects qui n'ont pu subir l'élaboration de la pensée ou n'aboutissent qu'à une caricature de celle-ci ». En guise de caricature, celle des corps, dans le tableau esquissé précédemment, et celle de la parole ici pourraient alors mettre en scène cet archaïque de la pensée. Ce faisant, lorsque Sabrina « *fait des mots* », il me semble que l'on peut entendre, dans cette manière de faire parole, comment les incorporats de son histoire deviennent les ressorts de son rapport au langage, tout comme ils étaient plus haut les opérateurs de son rapport au corps. Penser l'incorporat revient à l'acte lui-même, se fait sur le même mode. Le procédé contient le témoignage du chemin que pourrait avoir parcouru l'éprouvé de l'événement psychique qui en serait à l'origine. Il en est une version métaphorisée. Cet événement psychique ne suit pas la voie du refoulement, mais celle de son enkystement (Bion, op. cit.). Il disparaît dans une partie clivée du Moi, voire « exclue », « étrangère » au sujet. L'événement serait d'ailleurs, ici, le fait même de sa disparition, le trou qu'il a laissé dans la psyché (Duparc, 2001) ; à l'image des trous dans les enveloppes psychiques de Sabrina. L'idée d'un objet de savoir et d'un rapport à cet objet « agglutiné » voudrait rendre compte de ce mode d'être particulier de l'objet dans la psyché où il se présente à elle de manière indifférenciée entre le Moi et un non-Moi intériorisé. L'expression traduirait que ce non-moi enkysté dans sa psyché comme un fragment délié de sa propre histoire se présente sur la scène du discours comme un opérateur d'un processus particulier de symbolisation, ou de ses prémisses, comme l'expose la suite de mon propos.

Le « réservoir de sens brut » : une clinique de la lacune

Le discours de cette jeune fille ne représente pas l'objet agglutiné, il le « présente », au sens de M. Neyraut (2001), c'est-à-dire qu'il le « fait » à nouveau être là. Il ne l'actualise pas, il le ré-édite et de cette réédition, par nature, il ne s'offre en l'état à aucune reprise transformatrice par le sujet. Il entraîne le sujet-Sabrina vers cette tentation de vide décrite plus haut mais qu'elle ne cesse de combattre par ces gestes de colmatage, comme s'il s'agissait également d'empêcher que l'objet - une fois présenté - se ré-agglutine à nouveau dans sa psyché. C'est en s'associant aux événements

actuels qui le ré-éditent que l'affect non introjecté demande à entrer dans l'histoire, soulignait T. Gaillard (2005). Trouver trace, s'il en est, de cet incorporat dans le rapport au savoir du sujet revient aussi à trouver la voie singulière par laquelle le sujet conserve le contact avec cette partie restée étrangère à lui-même. Il la redoute en même temps qu'elle lui est indispensable et ce double mouvement pourrait être éclairé sous l'angle des fonctions de la « non-intégration » de Winnicott. La non-intégration correspond à cet état primitif de dépendance absolue à la mère (ou son équivalent) lorsque le nourrisson n'a pas encore établi la distinction entre lui et son environnement. À cette époque-là, le Moi est donc trop immature pour rassembler les phénomènes qu'il vit dans le champ de la toute-puissance personnelle. L'expérience vécue est l'« agonie primitive » ou « originelle ». Moyennant un environnement se constituant comme « un auxiliaire du moi » et facilitateur du développement qui suivra jusqu'à l'intégration de l'expérience, cette « agonie » est normalement couronnée de succès. Au plan diachronique, le développement en question n'est pas linéaire et le sujet fait, sa vie durant, retour à cet endroit de non-intégration. L'auteur exprime cette capacité de demeurer en contact avec sa personnalité non-intégrée comme « une sorte de crédit ouvert » à son *self* primitif. Il l'associe à une source de la « créativité » ; plus précisément à ce qu'il appelle « vivre créativement » (Winnicott, 1970), au fait de ressentir ce que l'on est dans ce que l'on fait, d'y éprouver alors « le sentiment d'être vivant et d'être nous-mêmes ». D'une certaine façon, le problème n'est pas seulement de devoir « ranger », au titre de la mémoire, son histoire, mais aussi de pouvoir « conserver » cette expérience non-intégrée afin d'être en mesure de s'y relier, sans angoisse, de co-exister sans s'en cliver avec ce « réservoir de sens brut » (Fine, 2002) potentiel, de maintenir la potentialité du sens. Car c'est dans un tel réservoir que Sabrina devra puiser pour prendre en elle les incorporats de son existence psychique afin de construire son histoire intérieure et, un peu plus loin de cette scène, de prendre en elle les objets sociaux et de savoir, afin de tisser, d'étayer la suite de cette histoire ; en d'autres termes, pour pouvoir se ressentir être dans ce qu'elle « *fait* ».

Je terminerai en soulignant qu'il reviendra à un autre de reprendre l'histoire de l'alphabétisation des affects là où elle s'était arrêtée afin de suppléer à l'espace personnel défaillant et de transformer ce contact avec ce réservoir de sens brut en une liaison progressive capable de poursuivre ce processus de symbolisation. Cet autre peut être le professionnel qui accompagne Sabrina dans son parcours. D'une part, parce que le recours à l'expérience qu'il propose renvoie précisément le sujet à cette lacune dans l'expérience de son espace psychique propre. D'autre part, parce qu'il semble que c'est dans ces espaces de recomposition sociale et identitaire que ces sujets sont venus en déposer la demande. D'une certaine façon, on pourrait dire que le chemin restant à parcourir par Sabrina correspond à celui où elle pourrait faire l'expérience d'un langage qui « dit », qui peut représenter l'expérience émotionnelle, plutôt que seulement la signifier en tentant de la (re)faire, mais sans accomplissement véritable. La forme agglutinée du rapport au savoir pourrait ainsi permettre de concevoir que les mots qui appartiennent au registre de la représentation conservent la trace d'un procédé en provenance de sa préhistoire. L'une des origines de la représentation dans la théorie métapsychologique est, en effet, référée à la « satisfaction hallucinatoire du désir » ou la « représentation hallucinée de l'expérience », comme le formule P. Aulagnier. Son modèle, pour le dire brièvement, est le rapport de l'enfant au sein nourricier (ou son équivalent) lorsque celui-ci est absent : « à partir d'une mise-en-fonction "réelle" des mouvements de la

zone orale et du plaisir qui en résulte, écrivait P. Aulagnier (1975), ce que reproduit la représentation est l'hallucination de la présence de l'ensemble des attributs (...) dont le sein a été doté ». L'enfant se figure donc l'objet de son expérience primaire d'abord par une activité hallucinatoire. Cette activité « fait » et re-« fait » cette expérience jusqu'à ce qu'il soit en mesure de se la représenter symboliquement, en s'appuyant transitionnellement sur d'autres objets, devenant progressivement distincts de lui, puis sur le langage. En certaines circonstances, donc, c'est ce rapport entre des formes de symbolisation provenant de temporalités différentes dans la vie psychique, prenant forme dans le discours mais pas forcément sens, que le rapport au savoir et à l'expérience « dés-immobilise ». Au cours d'une telle dés-immobilisation, sensation et représentation se retrouvent agglutinées et l'espace psychique du sujet est à nouveau menacé de déchirement par le déplacement des objets de savoir et d'expérience.

Il ne s'agirait pas tant de « corriger » les lacunes de l'apprentissage mais d'entendre dans ces lacunes le chemin latéral que l'affect-fantôme a besoin d'emprunter. Tel serait le rapport à l'apprendre que le sujet aurait besoin d'élaborer. Dans cette « clinique de la lacune », des raccourcis du langage et même de ses évanouissements, le sujet livre les éléments de rupture de son « continuum d'existence » (Winnicott, *op. cit.*), les endroits précis où se délie son « continuum expérientiel ». Simultanément, ces endroits sont également ceux pour lesquels il pourrait avoir besoin de recomposer les fonctions de passage, d'interface avec ce « fond représentatif forclus du connaissable » (Aulagnier, 1975) qui persiste dans la psyché du sujet et dont son langage en assume le dépôt. De ce contact et de sa transformation dépendrait sa capacité « à maintenir ou à inventer des interprétations de ce qui est vécu telles que l'investissement de ce vécu reste possible » (Zaltzman, 2001).

Bibliographie

- Abraham N., Torok M. (1978). *L'Écorce et le noyau*, Paris : Aubier-Montaigne.
- Anzieu D. (1985). *Le Moi-peau*, Paris : Bordas.
- Anzieu D. (1987). Les signifiants formels et le Moi-Peau in Anzieu D. et al., *Les enveloppes psychiques*, Paris : Bordas.
- Aulagnier P. (1975). *La violence de l'interprétation*, Paris : PUF, 2003 (7^{ème} éd.).
- Balleux A., (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n°2, pp. 263-285.
- Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (dir.) (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- Bion W.-R. (1962). *Aux sources de l'expérience*, Paris : PUF, 1991.
- Bion W.-R. (1963). *Éléments de psychanalyse*, Paris : PUF, 1979.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
- Bleger J. (1966). *Symbiose et ambiguïté*, Paris : PUF, 1981.
- Chaumon M., Chaumon R. (2001). L'évolution de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté, *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, pp. 59-70.
- Dewey J. (1938). *Expérience et éducation*, Paris : Armand Colin.
- Duparc F. (1988). Transfert latéral, transfert du négatif, *Revue française de psychanalyse*, T.LII, n°4, pp. 887-898, repris in Duparc F. (1998). *L'élaboration en psychanalyse*, Le Bouscat : L'Esprit du temps.
- Duparc F. (2001). Des traumatismes invisibles ou par manque de réalité, *Société psychanalytique de Paris*. www.spp.asso.fr/Main/ConferencesEnLigne/Items/17.htm (consulté en décembre 2009).

- Ferenczi S. (1909). Introjection et transfert, in *Psychanalyse I. Œuvres complètes 1908-1912*, Paris : Payot, 1982.
- Fine A. (2002). Fixation au trauma ; résurgence, élaboration. Conférence publique de Vulpian, mai 2002, *Société psychanalytique de Paris*, <http://www.spp.asso.fr/main/ConferencesEnLigne/Items/20.htm> (consulté en décembre 2009).
- Gaillard T. (2005). *L'introjection et le transgénérationnel. Connaissance de soi et aliénation*, Montigny-le-Bretonneux : Yvelinédition.
- Green A. (1974). L'analyste, la symbolisation et l'absence in *La folie privée. Psychanalyse des cas-limites*, Paris : Gallimard, 1990.
- Houzel D. (1994). Enveloppe familiale et fonction contenant, in Anzieu D. (dir.) *L'activité de la pensée. Émergences et troubles*, Paris : Dunod, pp. 27-40.
- Kaës R. (2007). Du Moi-peau aux enveloppes psychiques. Genèse et développement d'un concept, *Le Carnet Psy*, n° 117, pp. 33-38.
- Laot F., Olry P. (2004). *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*, Paris : INRP.
- Le Roy C. (2008a). Vers une clinique du cadre dans le domaine de la formation-insertion, *Connexions*, n° 88, pp. 205-219.
- Le Roy C. (2008b). *La résurgence de phénomènes psychiques archaïques dans le champ de la formation-insertion. Contribution à une clinique du cadre pédagogique*, thèse de sciences de l'éducation, sd. C. Blanchard-Laville, université Paris Ouest Nanterre-La Défense.
- Luquet P. (1988). Langage, pensée et structure psychique, *Revue française de psychanalyse*, vol. 52, n° 2, pp. 267-302.
- Mellier D. (2003). Précarité du lien, détresse sociale et dispositifs de "contenance", *Psychologie clinique*, n° 16, pp. 87-100.
- Meltzer D., Harris-Williams M. (1988). *L'Appréhension de la beauté. Le Rôle du conflit esthétique dans le développement psychique, la violence, l'art*. Paris : éd. du Hublot, 2000.
- Neyraud M. (2001). L'illusion de la forme ou "l'invasion de la Sicile par les ours", *Revue française de psychanalyse*, Tome LXV, pp. 1075-1076.
- Robert A.-L. (1991). Rendre les mots aptes à l'affect, *Topique*, n° 47, pp. 107-120.
- Rouleau-Berger L. (2003). La production d'espaces intermédiaires, *Hermès*, n° 36, pp. 147-156.
- Roussillon R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*, Paris : PUF.
- Winnicott D.-W. (1951). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. Une étude de la première possession non-moi, in *De la pédiatrie à la psychiatrie*, Paris : Payot (1953).
- Winnicott D.-W. (1963). De la communication à la non-communication, in *Processus de maturation de l'enfant*, Paris : Payot, 1970, pp. 151-168.
- Winnicott D.-W. (1970). Vivre créativement, in *Conversations ordinaires*, Paris : Gallimard, 1988, pp. 43-60
- Winnicott D.-W. (2000). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*, Paris : Gallimard.
- Zaltzman N. (2001). La mort dans l'âme, *Topique*, n° 74, pp. 57-68.

Caroline Le Roy

ESSI

maître de conférences en sciences de l'éducation,
université Paris 8 Saint-Denis

Pour citer ce texte :

Le Roy C., Les difficultés d'apprentissage et d'insertion aux marges de l'intégration psychique : un rapport à l'expérience et au savoir « agglutiné » ?, *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 37-48.

Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice

Aurélie Maurin

« Certains disent : "il faut tout transcrire" (...). La transcription détaillée est souvent fort ennuyeuse à lire. (...) Mais en sélectionnant, ne risque-t-on pas encore de tomber dans la "sociologie de magnétophone" dont s'était moqué Bourdieu ? » (Lourau, 1996)

« Bruit, silence, bruit, silence. Le temps a passé, son flot de vagues se déverse inlassablement, il inonde l'univers imperturbable, tandis que la sève de sa pauvre vie perle péniblement sur son écorce à vif. Bruit, silence, bruit, repos. » (Vander, 1970-1980)

Des groupes, des paroles...

En préparant une communication, sur le thème des groupes de parole avec les adolescents, alors que je cherchais comment introduire mon propos, l'expression *groupe de parole* s'est mise à résonner - raisonner. « Parole de groupe ? Parole du sujet dans le groupe ? Paroles multiples ? Multiplicité des paroles ? ». En énonçant pour moi-même ces définitions potentielles, dans l'idée de les partager avec d'autres, un lapsus a surgi : « *grappes de paroles* ». La métaphore de ces grappes, qu'il nous faut égrener pour en extraire le sens, évoque certes l'analyse, l'interprétation des matériaux recueillis auprès de ces sujets, mais il me semble qu'en amont, il faille porter un intérêt certain à l'animation de ces groupes ainsi qu'à la transcription des enregistrements de ces séances. Ceci dans l'objectif d'en extraire la « substantifique moelle » (Rabelais, 1534, p. 38), c'est-à-dire de pouvoir lire les productions de sens dans le contexte de leurs émergences. Une démarche clinique d'orientation psychanalytique vise en effet à prendre la mesure du « comment » l'on découvre ce que l'on recherche (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005). En outre, « les résultats de la recherche », comme aiment à les appeler certains commanditaires, ne sont pas livrés clef en main. Le temps, celui de la latence et de l'élaboration, et la méthode doivent faire leur œuvre. Aussi ai-je choisi d'aborder le dispositif mis en place et coordonné par Laurence Gavarini, *le groupe de parole avec les adolescents* (Gavarini, 2009)¹, à partir de l'élaboration de la multiplicité des expériences et éprouvés, depuis les différentes places qui furent les miennes. Autrement dit c'est sous l'angle de l'analyse de mes implications que j'aborderai cette clinique de l'adolescence.

1. Dans le cadre de la recherche internationale « Copsy-enfant », *La construction de l'identité aujourd'hui. Construction psychique et psychopathologique de l'enfant dans les nouveaux liens familiaux et sociaux*, direction Serge Lesourd, Agence Nationale de la recherche, 2005-2008.

Retranscriptrice

La première mission qui me fut confiée dans le cadre de ce dispositif original de recherche fut la transcription des enregistrements réalisés à l'occasion des rencontres avec des adolescents. Les séances de groupes de parole, pensées par l'équipe de recherche de l'université Paris 8, ont en effet toutes

été enregistrées, et si travailler à partir de l'écoute est essentiel, avoir un support écrit est nécessaire. Le rôle du retranscripteur est de fournir ce matériel écrit. Ne faisant pas partie des animateurs de ces groupes, je n'ai « rencontré » ces adolescents qu'au travers des enregistrements audio qui m'ont été transmis par les chercheurs-animateurs. J'ai donc été amenée à écouter, attentivement, puis à transcrire, le plus fidèlement possible, les propos de jeunes filles de 13 à 16 ans et de jeunes garçons du même âge, recueillis à l'occasion de trois rencontres d'environ cinquante minutes chacune, soit de six enregistrements, les groupes étant non mixtes. Ces jeunes gens, par l'intermédiaire de leurs voix et de leurs dires, ont fait partie de mon quotidien pendant près d'une année, le temps, non suffisant mais bien nécessaire aux quelques élaborations qui suivent.

Re-transcrire

L'étymologie est souvent d'un précieux recours pour définir ce qui semble aller de soi. Le substantif *transcription* est un terme contemporain composé des radicaux *trans*, au-delà, et *scribere*, écrire. Le verbe latin *transcribere*, dont sont directement issus les termes transcrire et retranscrire, a d'abord été utilisé en droit pour désigner la copie d'un acte, puis son usage s'est étendu à l'acte de recopier par écrit, dès le XVI^e siècle (Baumgartner et Ménard, 1996, p. 791). Pour ma part, j'utilise volontiers les termes de *retranscripteur* ou *retranscriptrice*. Le préfixe *re*, qui indique la répétition, traduit selon moi le redoublement de l'action de copier. En effet, le magnétophone effectue la première transcription. Il transforme des voix en signaux électromagnétiques ou numériques, tandis que le retranscripteur s'attache à traduire cognitivement ces signaux en sons, puis à les coder sous leur forme dactylographiée. Ici, je me bornerai pourtant à utiliser les termes *transcrire* et *transcription*, plus largement répandus notamment chez les linguistes. Pour rendre intelligible mon propos il me faudra déplier cette première définition littérale en livrant mon expérience singulière de la transcription.

Transcrire fait partie des tâches et des savoir-faire des chercheurs en sciences humaines. Tout chercheur utilisant les entretiens, et *a fortiori* les entretiens en groupe, mais plus généralement une méthodologie s'inscrivant dans une démarche clinique, est amené à enregistrer puis à transcrire ces enregistrements pour pouvoir étayer ses analyses sur le support plus maniable et diffusable qu'est l'écrit. Nombre de recherches en linguistique, telles que celles menées par le Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (le GARS) qui fut un temps sous la direction de Claire Blanche-Benveniste (1987), portent sur la langue parlée, ses productions et aussi ses perceptions, et décrivent bien ce paradoxe de l'étude de l'oral au travers de sa transposition écrite. Pour limiter les pertes dues à cette transposition, des conventions de transcription ont été établies. Celles-ci visent à appliquer des normes de transcription et ainsi à standardiser ces dernières. Il s'agit d'utiliser des signes spécifiques pour marquer les pauses, les chevauchements, les amorces etc. Ces chercheurs en linguistique distinguent deux grandes catégories de transcriptions : phonétiques ou orthographiques. Transcrire phonétiquement reviendrait à appliquer les règles de l'alphabet phonétique international. Le peu d'expérience que j'ai en la matière et que je dois à des études de littérature, à présent fort anciennes, me permet d'affirmer que cela n'a que peu de pertinence quant à la compréhension du sens. Il y a même fort à parier que cela tende à opacifier, puisqu'il convient d'être très initié à ce langage pour accéder à la signification des signes ainsi transcrits. En revanche, ce type de transcription présente l'intérêt d'être au plus proche du rythme de la langue

et donc d'une part de l'atmosphère qui se dégage de la situation dans laquelle est produit tel discours. Transcrire orthographiquement, en revanche, revient à interpréter des sons (des phonèmes) dans le but d'identifier les morphèmes correspondants (Pallaud, 2003). Ainsi [ɑ̃dy.ʁe], en transcription phonétique, serait transcrit *endurer* en transcription orthographique. Il va de soi qu'en sciences humaines, c'est le sens, c'est-à-dire le contenu, et les conditions de sa production, qui importe au lecteur-chercheur et ce, même si le rythme, le ton, le *flow*, comme diraient les rappeurs, le non-verbal de la langue orale en somme, permet d'affiner la compréhension du sens. De ce fait, c'est la transcription orthographique qui est le plus souvent plébiscitée.

Chaque transcription est une nouvelle aventure mais, au fil de mon expérience de retranscriptrice, j'ai tenté d'instaurer une méthode de travail qui se veut clinique et que je m'efforce de suivre. Il s'agit, dans un premier temps, d'écouter l'enregistrement sans prendre de notes, afin de s'imprégner de l'ambiance, des voix. La deuxième écoute se fait ensuite avec le casque, dans un bain sonore d'une grande intensité. C'est alors que commencent de longues heures de travail. Transcrire est laborieux et minutieux, parfois ingrat, bien que susceptible d'apporter une grande satisfaction après coup. Il s'agit en effet de traduire les paroles en mots, une à une. Parfois, réécouter la même phrase, voire le même mot, une multitude de fois, s'avère nécessaire avant d'être suffisamment assuré de ne pas déformer les propos des sujets interviewés ou des interviewers. En effet, le retranscripteur n'est *a priori* pas autorisé, pas plus qu'il ne s'autorise, à transformer ou corriger les dires qu'il doit écrire. C. Blanche-Benveniste (1987) insiste sur la nécessité de ne pas traiter différemment les « phénomènes qui paraissent créés par la volonté des locuteurs et ceux qui paraissent leur échapper. » Aussi les fautes de français parlé, les lapsus, les hésitations, les amorces, les répétitions, mais aussi les silences, les onomatopées, le brouhaha, tout cela doit être transcrit pour donner une image dactylographiée la plus fidèle possible à l'image sonore.

Pourtant, nul n'est à l'abri d'une erreur, d'un lapsus, d'un acte manqué et il semble que la transcription, qui repose sur l'écoute des dires d'un autre, ne soit pas exempte de subjectivité. Plusieurs exemples peuvent attester des émergences subjectives dans les transcriptions. La ponctuation d'abord, qu'elle soit transcrite de manière traditionnelle ou au travers de signes devant signifier des pauses plus ou moins longues tel que - pour marquer une pause courte, -- pour une pause plus longue, est assujettie à la libre interprétation du retranscripteur. A moins de la chronométrer au millième de seconde près, la longueur d'une pause reste assez subjective, tout comme un point d'exclamation, ou son absence, suffit à modifier le sens d'une phrase. Aussi certains préfèrent-ils éviter cet écueil en ne ponctuant pas, mais c'est au prix d'un certain inconfort pour le lecteur-interprète qui risque de se trouver face à des enfilades de mots sans lien syntaxique apparent. La subjectivité sera alors très probablement déplacée du retranscripteur vers le lecteur, particulièrement si celui-ci n'est pas l'interviewer. Ce sont aussi des mots, voire des phrases entières, notés comme incompréhensibles et qu'une seconde écoute rend tout à fait audible. Ce sont encore des onomatopées qui sont transcrites de manières différentes en fonction des retranscripteurs et comprises différemment par leurs lecteurs. Par exemple, *pfff*, en fonction du contexte et du ton, peut signifier tout autant le mépris que le soulagement, et bien d'autres choses encore ! Ce sont enfin des omissions, des ajouts, des quiproquos syntaxiques, qui peuvent infiltrer le travail le plus sérieux. La tentative de neutraliser ce que l'on pourrait assimiler à des

émergences inconscientes risque fort de rester vaine. La perspective de les mettre au travail semble plus judicieuse et servira à n'en point douter le travail de recherche.

Transférer

Cette subjectivité ne semble pas tout à fait étrangère à la notion de contre-transfert, mais peut-on parler de contre-transfert sans qu'il y ait au préalable du transfert, et peut-on parler de transfert sans qu'il y ait une relation, *in vivo* ? Le transfert, selon le *Vocabulaire de la psychanalyse* de Laplanche et Pontalis (1967), est « le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique ».

En tant que retranscriptrice, je me situais en dehors du cadre qui, selon José Bleger (1979), « est un "non-processus" en ce sens qu'il est fait de constantes, à l'intérieur duquel le processus lui-même a lieu ». Pourtant la transcription faisait effectivement partie du dispositif de la recherche, puisque le magnétophone, lui, était là, en présence, et questionnait souvent les sujets interviewés et plus fortement peut-être les adolescents. On pourrait imaginer un certain type de relation, une pseudo-relation, d'ordre fantasmatique, de ces sujets vers de potentiels auditeurs extérieurs. Cette relation serait médiatisée par l'objet magnétophone. Pourtant, il est fort peu probable que cela suffise à créer une véritable relation transféro-contre-transférentielle et ce serait même assez peu souhaitable.

Paul Denis, dans le *Dictionnaire international de la psychanalyse* dirigé par A. De Mijolla (2005), définit à son tour le transfert comme « une modalité du fonctionnement de l'esprit qui implique la transposition de l'investissement libidinal d'une personne sur une autre dans sa forme, son organisation, ses qualités ». Il ajoute que le transfert « implique la conservation d'une forme relationnelle et la fidélité à une relation antécédente conservée dans l'inconscient ». Cette définition, mais il en existe plusieurs autres encore, introduit l'investissement libidinal et aussi la forme de la relation à l'autre (Autre), sur laquelle porte cet investissement. Pour qu'il y ait relation, il faut qu'il y ait rencontre intersubjective. S'il est vrai que les animateurs ont connaissance de mon travail, puisque ce sont eux qui l'ont sollicité, on pourrait supposer qu'ils portent psychiquement en eux - alors qu'en présence des adolescents ils installent, vérifient, justifient, éteignent le magnétophone - une part du rôle que j'ai à tenir dans le dispositif de recherche dont ils sont garants. Ce transfert, d'eux vers moi, tout partiel qu'il soit, ne semble pas suffisant pour que les interviewés en soient vecteurs à leur tour. Cependant, le fait que l'on ne puisse aisément penser du transfert depuis ces jeunes sur la personne invisible du retranscripteur doit-il empêcher de penser que le sujet retranscripteur puisse être exempt d'investissements libidinaux ? Alors, depuis le retranscripteur, serait-on du côté du transfert plutôt que du contre-transfert ? Je me risque à faire l'hypothèse d'un *transfert méthodologique* pour qualifier cette forme de transfert d'un chercheur à ses matériaux de recherche aux prises avec la méthode de recueil et d'analyse de ceux-ci.

C'est peut-être la notion de projection qu'il nous faut convoquer pour comprendre ce que je m'efforce de décrire et que les retranscripteurs avec lesquels j'ai eu l'occasion d'échanger ne manquent pas d'identifier. En effet, la projection est un processus inconscient, un mécanisme de défense décrit par Freud, qui consiste à prêter à un autre une émotion, un trait de caractère, une intention, qui vient de soi. En outre, le retranscripteur n'est pas toujours pris dans les mêmes configurations : tantôt il transcrit pour son

propre compte, tantôt la transcription qu'il produit fait l'objet d'une commande ; tantôt le commanditaire est l'interviewer, tantôt il est extérieur à la situation à transcrire. Autant de situations que de transferts possibles de la part du retranscripteur vers l'objet et les sujets de sa transcription, autant de contextes que de paratextes (Genette, 1987 ; Gavarini, 2007) et d'éléments projetés ou introjetés envisageables ! Toutefois, ces considérations sur le transfert et le contre-transfert sont prises en dehors du cadre de la cure et ne tiennent pas encore compte de la spécificité de la relation transféro-contre-transférentielle avec les adolescents auprès de qui a pu se formaliser mon expérience de la transcription. Pour Philippe Gutton (2006) l'expérience pubertaire « dans son attente d'être dite s'inscrit dans une relation archaïque intime, transitoire entre transfert et contre-transfert ». Il parle de *fusion primitive entre les inconscients*.

Expérimenter

Après avoir transcrit trois séances du groupe des filles d'une même classe, groupe dans lequel une figure émergente, pour le dire simplement, canalisait considérablement l'attention des autres participantes et du même coup leur parole, j'ai été plus que surprise du climat qui régnait dans le groupe des garçons : tous parlaient en même temps, je ne parvenais pas à reconnaître leur voix, les multiples discussions parallèles parasitaient mon attention et généraient une fatigue et une fatigabilité très grande, à tel point que me mettre au travail devenait source d'anxiété. Je n'ai d'ailleurs terminé ces trois transcriptions que plus d'un an après qu'elles m'aient été demandées, et le présent travail d'écriture ne manqua pas de réactiver un certain nombre de ces éprouvés, proche du sentiment d'engluement.

Je n'ai réussi à aller au-delà de cette difficulté, presque de ce rejet, que lorsque je compris, de manière assez brutale, que ce qui m'était insupportable dans la forme que prenait la circulation de la parole entre ces garçons se retrouvait aussi dans le fond de leurs discours et n'évoquait rien d'autre, selon moi, que leur difficulté à entrer dans le processus second de séparation-individuation, décrit par Peter Blos comme propre à l'adolescence (Blos, 1962, p. 25-27). Pour l'auteur, « l'individuation s'accompagne pendant l'adolescence de sentiments de singularité, de délaissement, de confusion. »

Pour Popper-Gurassa (2002), le cadre groupal crée un premier moment d'angoisse identitaire, caractérisé par l'indifférenciation des membres du groupe et la projection d'éléments clivés, libidinaux et agressifs. C'est l'idée de faire alliance qui est au centre du problème, faire lien avec l'autre, c'est aussi se déprendre d'un lien interne. Ces derniers points seront développés dans un autre article en cours d'écriture avec Laurence Gavarini.

Mes ressentis personnels, à l'écoute de ces enregistrements et durant la tâche de transcription, ont bel et bien été de l'ordre de l'indifférenciation. Je peux dire aujourd'hui m'être identifiée très fortement à ces garçons et plus précisément à ce groupe de garçons. La force « indifférenciatrice » de leur groupe m'a comme happée, me renvoyant à des éprouvés archaïques très profonds, et cela durablement, puisqu'à l'occasion du présent article j'ai cru remarquer, mi-amusée, mi-décontenancée, la disparition de nombreuses marques du féminin et du pluriel. Cette identification, si elle s'est avérée coûteuse lors des transcriptions, se révèle, après élaboration, d'une richesse inestimable pour la compréhension des phénomènes groupaux. Il me semble en effet que certaines de mes réactions peuvent aussi constituer comme des traductions de ce qui se passa dans le groupe.

Pour exemple, la seconde partie de la première séance du groupe des garçons abordait longuement le thème du *groupe-classe* et particulièrement

d'un groupe de garçons inséparables. Ces jeunes gens partaient du constat de faire partie d'une mauvaise classe composée de mauvais élèves. À la question de l'animateur : « *que faire pour que cela s'arrange et que vous fassiez partie d'une bonne classe ?* ». La réponse immédiate fut : « *il faut nous séparer* », mais ce premier élan fut presque aussitôt contredit par l'impossibilité de supporter une telle séparation. Ces adolescents disent alors se connaître depuis toujours, avoir grandi ensemble, vivre ensemble. En résumé, ils sont des frères et c'est d'ailleurs comme cela qu'ils s'appellent et s'interpellent entre eux. J'associais cet impossible individuation à l'atmosphère bruyante et à l'impossible reconnaissance des voix qui perturbait, complexifiait et engluait mon travail de transcription. Le brouhaha était donc pour moi symptomatique de cette impossible individuation. Cela pourrait également être rapproché de ce que Lapassade (1993, p. 23) nommait *chahut endémique* et qui était pour lui « une forme de désordre dont la caractéristique principale est d'empêcher, de manière quasi permanente, la communication dans la classe. C'est un mal chronique et relativement indifférencié ; il attaque et ronge en permanence les dispositifs institutionnels ainsi que les capacités de résistance et de travail des enseignants », tout comme celle de la retranscriptrice que j'étais alors.

Animatrice

Pourtant, c'est seulement en quittant cette posture de retranscriptrice, pour devenir animatrice d'un groupe de parole d'adolescents, eux aussi en quatrième, dans le même collège, que je saisis mieux à quoi renvoyait ma sensibilité au bruit, que je note *brouhaha* dans mes transcriptions. J'avais dans le passé été animatrice d'atelier thérapeutique auprès d'adultes. J'avais également travaillé auprès d'adolescents, en tant qu'assistante d'éducation et en tant que psychologue. Pourtant, animer de tels groupes, à l'intérieur d'un établissement scolaire, fut une expérience tout à fait nouvelle, avec son lot de surprises, de chocs et de jubilations. Animer - donner la vie en latin - c'est créer la situation de la rencontre. Dans le cas présent, nous avions face à nous² des adolescents appartenant le plus souvent à la même classe, c'est-à-dire à un groupe né de la concertation d'une équipe éducative et qui pourtant parvient le plus souvent à s'inventer, trouver-crée pourrait-on dire avec Winnicott (1971), une identité singulière. La classe en question était, en outre, considérée d'année en année comme une classe de relégation. Se constituer comme groupe-classe semblait alors comprendre pour eux à la fois un processus identificatoire fort et un insoutenable renoncement.

Le brouhaha, ce bruit de voix confus et tumultueux, nous le rencontrâmes à notre tour, à l'instar des enseignants et ainsi que les animateurs des séances que j'avais auparavant transcrites. Il est certes particulièrement entretenu par les garçons, mais les filles ne sont pas en reste quoique souvent plus discrètement. J'ai d'abord associé ce bruit de fond à un bain de parole qui les lierait les uns aux autres en les maintenant ainsi dans l'indivision d'un groupe qui fait corps. Le bain de parole est quelque chose qu'on évoque parfois en musicothérapie et en hydrothérapie, particulièrement avec les autistes ou les grands psychotiques. Il évoque l'enveloppe sonore, celle du prénatal, mais aussi celle du porte-parole chez Aulagnier (1975), qui porte *par* la parole et qui porte la parole.

Une autre représentation m'est apparue en leur présence physique : la place qu'ils m'ont accordée, dans le transfert cette fois, celle de « la psy », sans que je ne me sois jamais présentée ainsi, mais aussi celle de la personne

2. Nous étions toujours deux animateurs, en l'occurrence j'ai co-animé différents types de groupes (groupe de parole ou groupes à médiation) avec Ilaria Pirone, Viviani Catroli et François Le Clere, ainsi qu'avec un enseignant du collège.

qu'ils n'attendaient pas et dont ils ne comprenaient pas la venue, m'a permis d'associer ce bruit au silence. Silence du sujet qui se masque, à l'autre et à lui-même, par un bruit qui couvre tout, y compris sa gêne de parler de soi, et peut-être plus encore sa gêne d'entendre l'autre parler de lui-même, mais aussi sa gêne d'être écouté plus qu'entendu. Bruit-silence, silence bruyant donc, bruit silencieux aussi. Lors de ma première séance en tant qu'animatrice, un vrai silence a pu se faire après que j'aie exprimé ma difficulté face à ce bruit continu et diffus qui ne permettait pas de dire et d'écouter quoique ce soit. Dans les séances ultérieures, en groupe restreint, nous avons petit à petit gagné la confiance de ces jeunes qui ont pu un peu mieux se parler, dans les deux sens du terme.

Interprète (en quête de sens!)

Laurence Gavarini et moi-même, avons récemment entrepris de produire une analyse commune des transcriptions de ces groupes de garçons de quatrième, sus-cités. Il est intéressant de noter que ni l'une ni l'autre n'avons animé ce groupe, mais que Laurence Gavarini a animé le groupe parallèle, avec les filles de la même classe, et que j'ai passé de longues heures à écouter et réécouter ces enregistrements dans le but de les transcrire. Ce décalage est à prendre en compte notamment dans ma tendance à devancer les propos tenus par ces jeunes car « *je sais que plus loin ils se contredisent, ou que tel sujet va être plus approfondi* » etc. Une trop grande connaissance demande un plus long et plus difficile travail de déconstruction, nécessaire à la construction de l'analyse.

Comme souvent, beaucoup de choses sont dites durant les dix premières minutes de la première séance qui s'ouvre, après avoir mesuré, évalué, testé la relation de confiance réciproque, sur une longue description des maillots de rugby que le collègue prête aux élèves et les oblige à porter. Ces maillots sont évoqués en référence à des observations de classe que Laurence Gavarini et Ilaria Pirone ont faites peu de temps avant. Les garçons ont été particulièrement honteux d'avoir été vus avec ces maillots qu'ils décrivent comment étant usés, crasseux, souillés et ne servant à rien d'autre qu'à protéger leurs propres vêtements des déchirures que la violence des plaquages rugbystiques pourrait occasionner. L'argumentation que ces garçons proposent m'est d'abord apparue comme tout à fait recevable : ces maillots protègent leurs vêtements, leurs peaux. C'est seulement en évoquant cette séance lors d'un séminaire que la très probable raison véritable du port des maillots a surgi : les maillots servent évidemment à diviser la classe en deux équipes adverses !

C'était une évidence que je n'avais pas envisagée, le jeu des identifications avait été plus fort que le bon sens ! Après cet insight et lors de notre premier temps de travail autour des textes issus de mes transcriptions, une phrase nous a particulièrement fait réfléchir. En parlant des observations de Laurence Gavarini et du fait qu'elle ait vu ces pulls monstrueux, un des garçons dit très rapidement et de manière peu audible une phrase que j'ai transcrite par : « *elle voulait peut-être notre pull ?* ». Évidemment, cette hypothèse qu'il aurait faite d'une volonté de la part de l'observatrice de vouloir leur pull nous a beaucoup surprises et nous a engagées dans une réflexion tout à fait riche. Mais après maintes réécoutes de ce passage, nous nous sommes aperçu, même si un doute persiste, que le jeune homme dirait en réalité « *elle a vu (l)'état de not' pull* ». Il est intéressant de voir ici poindre la subjectivité comprise dans l'acte de transcription qui a entraîné dans son sillage celle du lecteur et de l'interprète. Évidemment, cette erreur

n'en est pas véritablement une, puisqu'elle vient dire quelque chose de ma compréhension subjective de ce que disent ces jeunes. D'autant que cette intention que je leur prête et qui, par conséquent, devrait m'être exclusivement imputable, ne leur est probablement pas si étrangère que ça. Je veux dire par là que, s'il y a bien une part de ma propre fantasmatisation ici, elle s'est bel et bien constituée à partir de l'ensemble de mes éprouvés face aux voix et aux discours de ces garçons. C'est une position un peu radicale que je ne tiens pas systématiquement pour vraie et pour opératoire, mais ici particulièrement, je crois qu'il nous faudra faire avec cette erreur pour penser ce que ce groupe ne dit pas explicitement mais dit bien au travers de ce que nous croyons en entendre, dans la double acception d'écouter et de comprendre.

Pour conclure

Je voudrais insister sur le fait que les différentes postures que j'ai décrites et le temps d'élaboration que constitue le passage de l'une à l'autre sont le creuset de la recherche. C'est parce que je suis devenue animatrice que j'ai pu comprendre en quoi le brouhaha me faisait violence, c'est encore en devenant interprète que ma subjectivité prend toute son épaisseur et me permet de penser l'autre avec ce que je suis. Cette position, au sens kleinien, de retranscriptrice m'a aussi permis de tenir une position *méta* par rapport aux discours des uns et des autres, en me permettant d'être au plus près de ce qui se dit sans perdre de vue que c'est bien autre chose qui est en jeu/enjeu/en je. C'est lorsque je fus à même d'aller au-delà de cette première sensation d'être face à un groupe-corps-bruyant que je parvins enfin à écouter les sujets de ce groupe.

C'est alors que j'imaginai, avec eux, des rencontres plus médiatisées autour de mon projet personnel de recherche qui porte sur les espaces et les temps informels dans les institutions scolaires (Maurin, 2010). C'est notamment au travers d'ateliers photographiques, c'est-à-dire après l'introduction d'un élément séparateur mais fédérateur, les « photos d'ados » qui est aussi le titre donné à ces ateliers, que ce brouhaha trouva à s'apaiser, tout du moins dans la perception que j'en avais et dans ma capacité à « faire avec ». C'est donc par l'élaboration de mes affects mais aussi par un parcours de recherche co-construit avec les adolescents que je franchis le cap d'une identification massive à ces jeunes gens, qui m'empêchait de penser ce qu'ils semblaient pourtant ne pas cesser d'exprimer.

Bibliographie :

- Aulagnier P. (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF.
- Baumgartner M. et Ménard P. (1996). *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*. Paris : Le Livre de poche.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F., Pechberty B. (2005). Recherches cliniques d'orientations psychanalytiques dans le champ de l'éducation et de la formation, *Revue française de pédagogie*, n°151, p. 111-162.
- Blanche-Benveniste C. (1987). *Le français parlé : transcription et édition*. Paris : Didier érudit.
- Bleger J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique, in R. Kaes et al., *Crise*

- rupture et dépassement*, Paris : Dunod, 2004, p. 47-61.
- Blos P. (1962). *Les adolescents, essai de psychanalyse*. Paris : Stock, 1967.
- Denis P. (2005). Transfert, in A. De Mijolla et al., *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, œuvres, événements, institutions*, Grand pluriel, Nouvelle édition, Paris : Hachette littératures, p. 1832-1834.
- Gavarini L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places. Revisiter la question de l'implication du chercheur, in *Symposium Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique*, Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurence_GAVARINI_462.pdf (consulté en décembre 2009).
- Gavarini L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole "autre", in *Cliopsy*, n° 1, p. 51-68.
- Genette G. (1987). *Seuils*. Paris : Ed. du Seuil.
- Gutton P. (2006). La trace pubertaire, in *Adolescence*, n°58, p. 787-796.
- Laplanche J. & Pontalis J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF, 2002.
- Lapassade G. (1993). *Guerre et Paix dans la classe...déviance scolaire*. Paris : Armand Colin.
- Lourau R. (1996). Avertissement à *Interventions socianalytiques*. Paris : Anthropos.
- Maurin A. (à paraître 2010). Passages adolescents : leurs matérialisations dans les espaces et les temps informels des institutions scolaires, in *Conserveries Mémoires*, n°6 : <http://www.celat.ulaval.ca/histoire.memoire>.
- Pallaud B. (2003). Splendeurs et misères de la transcription, in *Cliniques méditerranéennes*, n°68, Ramonville St Agne : Erès, p. 59-73.
- Popper-Gurassa H. (2002). De l'indifférenciation à l'individuation, in *Enfances & Psy*, 2002/3, n°19, Ramonville St Agne : Erès, p. 29-35.
- Rabelais F. (1534). *Gargantua*. Paris : Pocket, 1992.
- Winnicott D.-W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, 1975.

Aurélié Maurin

ESSI

psychologue clinicienne,
doctorante en sciences de l'éducation,
université Paris 8 Saint-Denis

Pour citer ce texte :

Maurin A., Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice, *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 49-57.

Créativité et transmission : le passage par l'identification

Michèle Emmanuelli

L'adolescence est un moment particulier au cours duquel la libido narcissique investit le moi pour lui permettre de faire face aux inéluctables changements qu'il lui faut affronter sur tous les plans. Rassemblement narcissique qui donne une coloration particulière à ce qui se joue à cette période de la vie, mais dont les aménagements et les issues sont étroitement tributaires des premiers investissements – d'objet, de soi –, ainsi que de la constitution des auto-érotismes et de leur destin. C'est tout particulièrement au plan de la pensée et de la créativité que cette centration narcissique donne à voir ses effets chez l'adolescent.

Les activités de pensée et, de manière plus large, la créativité ont des sources complexes : la curiosité sexuelle, la quête de l'objet perdu et sa réparation symbolique s'associent à des degrés variables selon les sujets pour ouvrir sur l'investigation, le jeu, le plaisir de pensée ou sur les mouvements d'inhibition voire de désorganisation de la pensée. Le plaisir du fonctionnement mental peut être considéré comme un destin du travail réussi de la latence : il a pour pendant à l'adolescence tantôt les troubles liés à l'excitation pulsionnelle incontrôlable, troubles qui prennent pour certains la forme d'une création de symptômes voire de délire, tantôt la sidération psychique, le vide de la pensée et la pauvreté fantasmatique...

Au cours de cette période charnière, réactivation pulsionnelle et actualisation de la problématique de perte d'objet, devenus menaçantes, se conjoignent en effet pour fragiliser le narcissisme, sur un mode stimulant pour certains et désorganisant pour d'autres : dans le versant positif, qui engage la traumatophobie, dont parle Eissler (1980) à propos de Léonard de Vinci ou la traumatophilie qu'évoque Lowenfeld (1937) pour le processus créateur, en rendent compte la richesse toute particulière des protocoles de Rorschach, les jeux avec le langage, l'humour adolescent, l'investissement des activités artistiques, la musique, la poésie, le journal intime. Par toutes ces voies, le jeune sujet cherche à mettre en forme ce qu'il ressent de manière confuse et parfois envahissante, à traiter psychiquement l'agglomérat d'affects, de sensations et de représentations que Bion rassemble sous le terme d'éléments bêta pour décrire la naissance de la pensée (1963). Ces éléments bêta, dans la petite enfance, sollicitent la capacité de rêverie maternelle pour être métabolisés, transformés en éléments alpha : à l'adolescence c'est la capacité de rêverie du sujet lui-même qui est sollicitée. Mais, devant la difficulté à s'approprier de manière autonome cette fonction maternelle, l'adolescent cherche appui sur une fonction tierce – paternelle - qu'un adulte est parfois à même de lui offrir, du moins un temps, dans le passage de l'enfance à l'entrée dans l'âge adulte.

De quelle manière les adultes – enseignant, écrivain, parent - peuvent-ils accompagner de l'enfance à l'adolescence un processus élaboratif, qui pour certains ouvre sur une véritable activité créatrice se poursuivant tout au long de la vie sous des aspects divers, dont la création scientifique, et pour d'autres ne consiste qu'en un temps d'élaboration des conflits propres à

l'adolescence, s'éteignant avec la fin de celle-ci et l'entrée dans l'âge adulte ?

Quelles fonctions occupe l'adulte dans la transmission des savoirs chez l'enfant et l'adolescent, et le soutien d'une créativité naissante, et quelles sont ses qualités en tant qu'objet soutenant cette créativité ? Je m'appuierai pour réfléchir à ces fonctions sur des exemples tirés non d'œuvres littéraires mais de la vie de quelques auteurs. S'il est vrai que les trois premiers ont été, pour des raisons diverses, privés de père, il me semble néanmoins que ces fonctions se retrouvent dans toute rencontre ordinaire entre un adolescent et un adulte en position d'« éveilleur » : fonction de transmission, d'éveil et d'ouverture au monde et à soi, fonction de pare-excitation qui permet de contenir la passion éveillée par cette ouverture, car les enseignants le savent, il faudrait à la fois solliciter la curiosité et contenir l'excitation pulsionnelle ; enfin, fonction de soutien de l'idéal du moi qui tout à la fois soutient le narcissisme et contient son inflation, proposant un cadre et une rigueur qui le limitent. Le processus identificatoire est au cœur de ce qui se joue là, mais l'écho d'identifications plus anciennes constitue parfois une butée au processus mutatif actuel : l'exemple de Rimbaud en est l'illustration.

Lorsqu'il reçoit le prix Nobel en 1957, Albert Camus écrit à son ancien instituteur, Monsieur Germain : « Quand j'ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais pas un monde de cette sorte d'honneur. Mais celui-là est pour moi une occasion pour vous dire ce que vous avez été et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que *vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez* sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a cessé d'être votre reconnaissant élève ». Cette lettre est insérée en annexe de l'ouvrage *Le premier homme*, manuscrit inachevé publié après le décès de Camus (Camus, 1994). Elle montre la permanence du lien qui, établi à la pré-adolescence, s'est poursuivi jusqu'à l'âge adulte. Camus a régulièrement rendu visite à son ancien instituteur, lors de ses séjours à Alger.

Le processus identificatoire est repérable dans les termes (*exemple, toujours vivants, n'a cessé d'être*) et le résultat de l'identification nommé, désigné comme ce qui a permis l'évolution de Camus : efforts, travail, cœur généreux.

Ce qu'évoque Camus, dans les passages qu'il consacre à son ancien instituteur, celui qui l'a mené à l'orée de l'adolescence, jusqu'au Certificat d'études, c'est en effet une transmission du savoir qui se fait avec rigueur (*travail, efforts*) mais aussi avec passion et engage chez l'enfant une position similaire face au savoir : « Il écoutait seulement avec tout son cœur une histoire que son maître lisait avec tout son cœur » (*ibid.*, p. 139).

Dans la classe de celui qu'il nomme dans son livre Monsieur Bernard – pseudonyme qui ne tient pas toujours et laisse parfois place au véritable nom de l'instituteur, Germain - « l'école nourrissait une faim plus essentielle encore à l'enfant qu'à l'homme et qui est la faim de la découverte » (*ibid.*, p. 138).

Le chapitre 6 bis de l'ouvrage, consacré à l'école, rend compte du déplacement qui s'opère sur une figure paternelle, déplacement d'autant plus essentiel pour Camus que son père est mort à la guerre en septembre 1914, sans qu'il le connaisse : la plus grande part de cet ouvrage inachevé s'intitule *Recherche du père*, le reste ayant pour titre *Le fils*. Ce déplacement

est favorisé par l'attitude de Germain qui, revenant lui-même de la guerre, est particulièrement attentif au destin des jeunes orphelins. Le processus identificatoire ici en jeu est complexe : l'histoire lue, dans la phrase que j'ai citée, n'est autre que le roman de Dorgelès, *Les croix de bois*, qui raconte la guerre de 14, dont l'instituteur est revenu. Et les larmes versés par l'enfant, à la fin de cette lecture, en écho à l'émotion de son maître, lui vaudront à l'âge adulte de recevoir ce livre en cadeau avec ces mots : « Tu as pleuré le dernier jour, tu te souviens ? Depuis ce jour ce livre t'appartient » (*ibid.*, p. 141).

Mais surtout, l'attitude de l'instituteur avec ses élèves supporte, Camus le décrit presque avec jubilation, tous les attributs de la fonction paternelle : ouverture à l'autre et fermeté, tendresse et rigueur ; Monsieur Germain sait sévir si cela est nécessaire : « Tous ceux qui franchissaient la limite des actions ne relevant que du mauvais point savaient ce qu'ils risquaient, et que la sentence était appliquée aux premiers comme aux derniers, avec une égalité chaleureuse » (1994, p. 143) ; « Il opérait lui-même suivant un rite immuable » (p. 142).

À l'égard de Camus, dont il a compris les qualités, l'instituteur joue un rôle de *porteur* : il lui fait franchir la frontière des classes sociales en le proposant et le préparant, avec trois autres camarades, à l'obtention d'une bourse des lycées et collèges, qui leur permettra de faire leurs études au lycée jusqu'au baccalauréat, leur ouvrant la porte sur un avenir radicalement différent de leur destin familial. Au terme de cette étape, il sait trouver les mots qui encadrent la séparation nécessaire : « Tu n'as plus besoin de moi, tu auras des maîtres plus savants. Mais tu sais où je suis, viens me voir si tu as besoin que je t'aide » (*ibid.*, p. 163).

Dans une telle relation, non seulement les qualités propres à l'élève sont reconnues, mais l'enseignement s'inscrit dans un échange qui profite explicitement à chacune des parties : Monsieur Bernard-Germain répond à la grand-mère de Camus qui s'inquiète de ne pouvoir payer les cours privés qu'il donne pour préparer l'enfant au concours : « Il m'a déjà payé ». On retrouve une réaction semblable chez Monsieur Schulze, le professeur des années de jeunesse de Karen Horney. Elle évoque dans son *Journal d'adolescence* la réponse qu'il lui fait lorsque, entrant au lycée, elle le remercie de son enseignement passé : « Ce n'est pas la peine de me remercier. J'ai eu moi aussi tellement de plaisir à travailler avec toi et j'ai beaucoup appris en même temps » (Horney, 1980, p. 57).

Ces paroles qui placent l'enseignement maître-élève dans un système d'échange, ouvrent sur un espace éducatif considéré comme co-création, au sein duquel il peut y avoir reconnaissance mais pas dette. Cette réciprocité, si elle sait esquiver l'ombre de la séduction, constitue sans doute le fondement des relations qui soutiennent et encadrent le narcissisme au temps de l'adolescence.

À 18 ans, Maupassant est lycéen à Rouen. Il écrit des poèmes d'un romantisme conventionnel dans lesquels il dérive les pulsions réactivées par l'adolescence. Il est, écrit Martin Pasquet qui lui consacre un ouvrage biographique, considéré comme un poète authentique par ses camarades et même ses professeurs qui inscrivent au cahier d'honneur du lycée un poème sur Dieu, empreint d'un pessimisme à la Vigny, et intitulé *Dieu créateur*. Il va, par chance, faire deux rencontres décisives qui infléchissent son destin de créateur : Louis Bouilhet, conservateur de la bibliothèque de Rouen, écrivain, qui le prend en amitié, le reçoit régulièrement et le présente à Gustave Flaubert. L'un et l'autre lui inculquent la nécessité du travail, la quête de la perfection en même temps, pour Flaubert, que le goût de

l'originalité, entendue dans le sens d'une mise à nu tout à la fois de l'objet, perçu sous un angle neuf, et de l'artiste qui recherche sa voix singulière. Maupassant trouvera, avec leur appui, sa voie d'expression personnelle dans les nouvelles et les romans. Le respect du jeune auteur pour le maître, l'authenticité de la relation, mais aussi l'investissement dont le cadet fait l'objet de la part de ses aînés transparaissent dans ce qu'écrit Maupassant dans la préface de *Pierre et Jean*, où il leur rend hommage. Je ne citerai que le passage concernant Flaubert : « Flaubert, que je voyais quelquefois, se prit d'affection pour moi. J'osai lui soumettre quelques essais. Il les lut avec bonté et me répondit : "Je ne sais pas si vous aurez du talent. Ce que vous m'avez apporté prouve une certaine intelligence, mais n'oubliez point ceci, jeune homme, que le talent, suivant le mot de Buffon, n'est qu'une longue patience. Travaillez !" » (Maupassant, 1887).

Un lien s'instaure qui offre à l'adolescent la possibilité de compenser, du moins un temps, la carence identificatoire paternelle – le père de Maupassant, Gustave, séducteur impénitent, étant considéré par la mère et par le fils comme un grand enfant sur qui on ne peut compter (Pasquet, 1993, p. 17).

« Il se choisit un père, qui remplace l'autre, le vrai mais sans épaisseur, inconsistant, tout autant qu'il est choisi par le Maître, profondément ému de sa ressemblance avec l'être qu'il a sans doute le plus aimé, l'ami de toujours, Alfred Le Poittevin [l'oncle de Maupassant] » écrit Pasquet à propos du lien de Maupassant et de Flaubert (Pasquet, p. 20). Et en effet Maupassant dédie en 1880 le recueil *Des Vers* « À Gustave Flaubert, à l'illustre et paternel ami que j'aime de toute ma tendresse, à l'irréprochable maître que j'admire avant tous ».

Il s'agit là, dira-t-on, d'exemples dans lesquels la différence d'âge ouvre aisément la voie à un transfert paternel. Un autre exemple de la fonction d'éducateur – alors même que l'élève est à peine plus jeune que son maître – est offert par la relation de Georges Izambard et d'Arthur Rimbaud.

Lorsqu'ils se rencontrent en janvier 1870, le premier a 21 ans, il arrive comme remplaçant au lycée de Charleville. Le second a 17 ans, c'est un élève brillant. Comme Camus, comme Maupassant, il vit avec sa mère, le père ayant « déserté » pour reprendre le terme d'Alain de Mijolla à son propos, désertion à laquelle fait écho le déni de la mère refusant de parler de lui aux enfants, se faisant passer pour veuve dix ans avant de l'être. Dans un article récent, publié dans la revue *Adolescence*, Serge Bédère rend compte avec finesse de la qualité de la position d'Izambard : « Paradoxalement aidé peut-être par son faible écart d'âge, il tient sa place. Il s'intéresse à l'élève mais aussi à l'adolescent, sans faux-fuyants ni séduction (...). G. Izambard soutient de manière étonnante ce que nous nommerions un transfert massif, fait de véritables trouvailles pour donner un tour positif à cette rencontre, pour garder la distance qui convient » (Bédère, 2006, p. 508).

Même si les situations diffèrent, en particulier quant à l'âge des protagonistes, celui d'un enfant dans le cas de Camus, d'un adolescent¹ pour Maupassant et Rimbaud, sur certains points la position qu'occupe Izambard rejoint celle de Germain, Bouilhet et Flaubert. En effet, Izambard pose sur Rimbaud un regard respectueux. « Aussi le traitai-je en homme, et comme visiblement il n'y était pas habitué, cela lui allait au cœur » écrit-il dans des notes qui seront publiées, après sa mort, sous le titre *Rimbaud tel que je l'ai connu* (Izambard, 1947, p. 42). Il offre aussi à ce dernier, pendant les vacances de l'été 1870, la possibilité d'accéder à la lecture des ouvrages de sa bibliothèque personnelle, allant ainsi contre les volontés de la mère de

Rimbaud qui, fière des succès de son fils, cherche néanmoins à contrôler ce dernier et en particulier ses lectures. « Je jugeais qu'étant en vacances, je n'étais plus justiciable des préjugés de sa mère : il n'y avait plus en présence un professeur et un élève : il ne restait plus en moi que l'ami, conscient de ses devoirs d'ami, et qui eut rougi de se prêter par sa veulerie à l'étranglement de sa curiosité intellectuelle » (*ibid*, p. 46).

Serge Bédère cite une phrase de Michel de Castillo, qui, dans un article consacré aux relations du poète et de son professeur, donne une superbe définition de ce que devrait être un Maître : « Le véritable maître est celui qui soulève la pierre tombale, appelle l'élève à se relever d'entre les morts. *G. Izambard fut, pour Rimbaud, cet éveilleur* » (M del Castillo, 2004). Un éveilleur qui incarne une figure fraternelle ou paternelle, dans une tentative de séparation du lien à la mère, un tiers auquel on fait appel en cas de détresse. Rimbaud lui écrit 5 septembre 1870, pour être délivré de prison : « J'espère en vous comme en ma mère, vous m'avez toujours été comme un frère ; je vous aime comme un frère, je vous aimerai comme un père ». Il fait fonction de tiers qui doit aussi et peut être attaqué, contesté comme un père, sur un mode adolescent : « Vous faites partie des corps enseignants, vous roulez dans la bonne ornière ; vous finirez comme un satisfait qui n'a rien fait, n'ayant rien voulu faire. Sans compter que votre poésie subjective sera toujours horriblement fadasse (...) » lui écrit-il le 13 mai 1871.

Dans ce même courrier, il se démarque de lui pour mieux proclamer son excitation à se découvrir poète et les principes novateurs de sa position : « Je veux être poète et je travaille à me rendre *voyant* : vous ne comprendrez pas du tout et je ne saurais presque vous l'expliquer. Il s'agit d'arriver à l'inconnu par le dérèglement de tous les sens (...) *Je est un autre* ».

Mais « l'éveil » de Rimbaud, s'il donne lieu à une poésie novatrice ne survivra pas aux tumultes de l'adolescence et à l'incapacité de maintenir, à l'issue de celle-ci, une identification lui permettant d'assumer la paternité de son œuvre : l'identification à Izambard s'avère en effet insuffisante, sapée sans doute par le mépris que voue la mère au capitaine Rimbaud, le père enfui, pris lui-même dans une identification trans-générationnelle à son propre grand-père.

« Je est un autre » – la formule, qui place le « je » au cœur de la création, affirme l'existence d'un autre espace que le moi conscient, d'où la nécessité de recourir au dérèglement de tous les sens pour « arriver à l'inconnu ». Mais au regard de l'étrange trajectoire de Rimbaud, à cette rupture qui, dès 21 ans va abruptement le conduire à une vie d'aventures, et même jusqu'au mépris de la poésie, cette phrase prend un sens prémonitoire. Révèle-t-elle la compréhension inconsciente du défaut d'intégration des sédiments identificatoires paternels, défaut qui va entraîner Rimbaud, fuyant l'emprise maternelle, à une rupture avec la part créative de lui-même ?

Pour conclure, la transmission de la créativité – ou plutôt son soutien – repose donc sur des offres identificatoires de l'adulte dont l'adolescent se saisit avec une facilité et selon une durée variables. On sait combien au cours de cette période la proximité avec l'objet qu'implique l'identification peut être vécue comme conflictuelle – Philippe Jeammet évoque, à ce sujet, la notion de paradoxe narcissico-objectal.

Ce paradoxe, pour être supporté, implique de la part de l'adulte un respect de la distance dans son mouvement de rapproché et l'autorisation implicite à transformer l'objet offert, voire à le détruire pour se l'approprier. Je pense sur ce point au jeune Freud autorisé par son père, dès 5 ans, à effeuiller en compagnie de sa sœur un livre d'images sur la Perse, et recevant à 7 ans

une édition bilingue de la Bible (la Bible de Philipson). Ou, pour évoquer enfin une femme, à Marguerite Yourcenar qui grandit en compagnie de son père, dans le libre accès à sa bibliothèque et le partage joyeux du savoir : il lui enseigne l'anglais, le latin, le grec. « Un étonnant précepteur », dira Jean-Denis Bredin à son propos, dans son discours de réception à l'Académie Française où il est élu à la place de Marguerite Yourcenar, « qui lui apprendra tout, n'importe comment », y compris à être seule. Savoir être seule, c'est, on le sait, avoir pu intérioriser l'autre en soi pour pouvoir supporter son absence. Et ces deux derniers exemples, pris dans l'enfance de Freud et de Marguerite Yourcenar, montrent la complexité dans la sédimentation des identifications qui aboutissent, chez l'adolescent, à tolérer la proximité avec les objets, accepter les enjeux identificatoires et s'en saisir pour soutenir le parcours de la pulsion vers la sublimation.

Références bibliographiques

- Bédère S. (2006). Georges Izambard, témoin tranquille mais actif du passage à l'écriture de Rimbaud, *Adolescence*, 24, n° 2, 56, p. 506-517.
- Bion W. R. (1963). *Éléments de psychanalyse*. Paris : PUF, 1973.
- Camus A. (1994). *Cahiers Albert Camus 7, Le premier homme*. Paris : Gallimard.
- Castillo M. del. (2004). Le maître et le sauvageon, *L'Express*, 12 juillet 2004.
- Eissler K. (1980). *Léonard de Vinci. Étude psychanalytique*. Paris : PUF.
- Horney K. (1980). *Journal d'adolescence*. Paris : Ed des femmes.
- Izambard G. (1947). *Rimbaud tel que je l'ai connu*. Paris : Mercure de France, 1991.
- Lowenfeld H. (1937). Traumatisme psychique et expérience créatrice chez l'artiste, *Psychanalyse à l'université*, II, n° 8, 1977, p. 665-678.
- Maupassant G. de. (1887). *Pierre et Jean*. Paris : Gallimard, 1999.
- Pasquet M. (1993). *Maupassant. Biographie, étude de l'œuvre*. Paris : Albin Michel.
- Rimbaud A. *Œuvres complètes*. Paris : La pochothèque, 1999.

Michèle Emmanuelli
psychanalyste, membre de la SPP,
professeur de psychologie clinique,
université Paris Descartes

Pour citer ce texte :
Emmanuelli M., Créativité et transmission : le passage
par l'identification, *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 59-64.

Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle »

Louis-Marie Bossard

Le travail que je présente ici concerne les professeurs débutants. La problématique de mes recherches concerne en effet la manière dont s'effectue le passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e). Je me suis intéressé aux débuts professionnels des professeurs de lycées et collèges dans la mesure où, même si l'on peut considérer la prise de fonction comme une période de « survie » (Huberman, 1990), comme un « rite d'initiation » (Baillauquès, 1990) ou comme une « crise » (Mosconi, 1990), on sait « fort peu de choses sur l'entrée dans le métier des enseignants du second degré » (Rochex, 1995). Pour cet article, j'ai porté mon intérêt sur ce que l'enseignant dit de ce qu'il vit au cours des débuts de sa vie professionnelle et sur la manière dont il le dit.

Après avoir rapidement abordé le cadre de la recherche, je montrerai comment on peut penser ce passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) en termes « d'adolescence professionnelle » et de « post-adolescence professionnelle ».

Le cadre de la recherche

Les entretiens sur lesquels ce travail s'appuie sont issus d'une recherche commanditée par les IUFM de Bretagne et de Versailles avec le soutien de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur. Une partie du rapport de recherche a été publié dans le livre *Malaise dans la formation des enseignants* (Blanchard-Laville, Nadot, 2001). Il s'agissait alors d'apporter un éclairage sur les paradoxes relevés par les institutions commanditaires quant à la manière dont les formés rendaient compte de leur formation.

Les enseignants rencontrés¹ l'ont été quatre ans de suite, à partir de l'année où ils préparaient le concours de recrutement.

Tous les entretiens retenus pour la recherche ont été menés de manière clinique selon le protocole des entretiens non directifs à visée de recherche (Castarède, 1983). La consigne de départ des entretiens proposée la première fois était la suivante : « Vous avez choisi de devenir professeur de lycées et collèges et vous êtes en formation à l'IUFM. Aujourd'hui, que diriez-vous de ce que vous vivez en formation ? J'aimerais que vous me parliez le plus spontanément et librement possible, comme ça vous vient ». À partir de la deuxième rencontre, cette consigne a été modifiée de manière à tenir compte de la nouvelle position institutionnelle des interviewés : « Maintenant que vous exercez, que diriez-vous de la formation que vous avez reçue ? J'aimerais que vous me parliez le plus spontanément et librement possible, comme ça vous vient ».

Me référant au courant clinique d'orientation psychanalytique sur lequel la note de synthèse parue en 2005 dans la *Revue Française de Pédagogie* fait le point, je me suis « attardé » auprès de quelques enseignants rencontrés au cours de la recherche, étant persuadé que le potentiel heuristique de la

1. Après tirage au sort sur les listes d'inscrits dans les IUFM des académies commanditaires.

démarche clinique peut permettre de passer de cas singuliers à un certain universel. En effet, « le singulier acquiert une valeur scientifique quand il cesse d'être tenu pour une variété spectaculaire et qu'il accède au statut de variation exemplaire » (Canguilhem, 1970). Il s'agit alors de « déployer la singularité de l'expérience jusqu'à un certain point de cristallisation d'un savoir où un universel devient visible ou lisible » (Assoun, 1985)².

2. Je remercie Philippe Chaussecourte qui m'a fait partager la découverte de cette citation.

La situation de stagiaire

Le premier temps de la recherche avait été consacré à l'étude des entretiens effectués auprès d'étudiants de 1^{ère} année d'IUFM, alors qu'ils préparaient leur concours. Dans un chapitre du livre *Malaise dans la formation des enseignants*, je montre comment j'ai pu mettre en évidence le fait que ces étudiants sont amenés à vivre une véritable « crise identitaire » que l'on peut déjà qualifier de professionnelle (Bossard, 2000). En effet, il semble possible d'approcher la plainte qui se dégage de leurs propos comme l'expression d'un vécu « marqué par un fort trouble identitaire ». Leurs difficultés à se situer et leur quête de repères est une préoccupation constante dont on retrouve la trace tout au long de leur discours. Ils réagissent comme si une rupture était intervenue dans leur situation et expriment en particulier le sentiment d'être dans un « entre-deux ».

C'est pourquoi ils sont amenés à mettre en œuvre des sortes de « stratégies identitaires » de manière à retrouver des repères dans le but de comprendre ce qu'ils vivent. Parmi ces stratégies, j'ai identifié des mouvements identitaires pouvant s'apparenter à la fuite, à l'affrontement et à la soumission. Ce sont là des comportements que l'on rencontre toujours lors de la survenue d'un danger. J'avance donc l'hypothèse que la mise en œuvre de ces stratégies est une des modalités de résolution du conflit psychique lié à la situation des interviewés. Ainsi, ils présentent tous les signes d'une crise identitaire alors même qu'ils ne font que préparer un concours de recrutement, qu'ils n'ont aucune certitude sur leur possible réussite et qu'ils ne peuvent donc avoir aucune assurance quant à leur éventuelle entrée dans la profession d'enseignant.

L'adolescence

C'est à partir de ce constat et de ces hypothèses qu'a pris naissance l'idée que l'on pourrait rapprocher le vécu des professeurs de lycées et collèges stagiaires de ce que tout un chacun est amené à vivre lors du passage adolescent, de la transition de l'enfance à l'âge adulte. Que se passe-t-il en effet à cette période de la vie ?

Au début de l'adolescence, la modification du corps entraîne la perte de l'image de soi et le sujet perd simultanément sa vision du monde et la perception de sa place dans ce monde. Ses repères enfantins ne pouvant plus lui servir, il devient en quelque sorte étranger à lui-même et entre alors dans une phase de quête de soi.

Le temps d'entre-deux qui s'ouvre ainsi est un temps d'intense travail psychique visant à l'appropriation d'un nouvel état. Le sujet doit réapprendre à aimer ce corps devenu étranger avec une « exigence de travail psychique inhérent au développement de tout être humain » (Jeammet et Corcos, 2001). Ce travail psychique n'est pas une simple adaptation passive s'effectuant automatiquement mais un vrai travail d'appropriation : c'est en effectuant la modification fantasmatique de son propre corps que le sujet peut réaménager sa relation au monde et à lui-même. Aussi, dans cette période d'entre-deux, la question se pose de ce

que l'on n'est plus et de ce que l'on n'est pas encore. L'adolescent cherche qui il est avec le sentiment confus d'être dans un espace n'ayant pas de repères propres, à la différence de ce qu'il connaissait dans l'enfance et de ce qu'il imagine du monde des adultes. En recherche et en attente d'éléments lui permettant de se situer, il est dans une sorte de vide.

Des sentiments d'angoisse accompagnent inévitablement ce temps de recherche de soi. D'autant que, de manière évidemment inconsciente, l'adolescent redoute de perdre l'amour de ses parents en réponse à ses tentatives de s'écarter d'eux. Le rejet des images parentales qui caractérise cette période est donc marqué en même temps par la culpabilité éprouvée par l'adolescent qui ressent son besoin d'autonomie comme une agressivité dirigée contre ses parents, ce qui entraîne, en retour, le sentiment d'être un mauvais enfant.

C'est pourquoi les pairs sont amenés à jouer un rôle important à ce moment de la vie. Le sujet ayant une grande difficulté à entrer en relation, tant avec lui-même qu'avec autrui, il a un grand sentiment de solitude. Ce que traduit le phénomène de bande observé chez les adolescents, ces « isolés rassemblés qui s'efforcent de former un agrégat » (Winnicott, 1965). Alors que les repères identitaires du sujet vacillent, la construction d'une identité d'appartenance au groupe de pairs donne à ce groupe la place d'une structure de franchissement. Les pairs ont alors un rôle d'étayage, prenant en quelque sorte le relais des parents pour proposer au sujet des éléments sur lesquels il pense pouvoir s'appuyer.

Les enseignants

Lorsque l'on étudie les discours tenus par des professeurs de lycées et collèges stagiaires, on est d'emblée saisi par l'ampleur de la plainte qui envahit l'ensemble de leurs propos. Cette plainte insistante et répétitive peut se lire comme la traduction, à divers degrés, des éléments que je viens d'indiquer, signes ici d'une recherche d'identité professionnelle.

Par exemple, les stagiaires traduisent leur difficulté à se situer en exprimant le sentiment de n'avoir aucune place. Ils se sentent à la fois enseignants lorsqu'ils sont en présence d'élèves quelques heures par semaine et élèves lorsqu'ils sont en formation à l'IUFM. Mais ils n'ont pas l'impression d'être considérés comme enseignants ni par leurs pairs ni par l'institution de formation et ils ne peuvent pas se considérer comme élèves en présence de leurs propres élèves. Ils ne savent donc pas quelle attitude adopter.

Pourtant, les repères ne manquent pas dans leurs propos : ils évoquent le concours, les formateurs, les intervenants dans la formation, les autres stagiaires, les plannings, etc. Le fait même que tous ces éléments soient présents traduit d'ailleurs la quête de repères du sujet qui vit quelque chose de nouveau et qui doit comprendre son nouvel environnement de manière à se situer. Mais on mesure tout à fait la difficulté à se séparer des éléments qui faisaient repères précédemment. Les stagiaires expriment à la fois largement à quel point « c'était mieux avant » et combien ils redoutent l'avenir, des expressions de crainte étant associées à toutes leurs représentations du futur.

Cette situation d'entre-deux qui est celle des stagiaires fait penser à la situation de l'adolescent qui ne peut plus être considéré comme faisant partie du monde de l'enfance mais qui n'est pas encore reconnu comme appartenant au monde des adultes. Lui-même a du mal à se détacher de son enfance et la regrette déjà alors qu'il ne l'a pas totalement quittée. Dans le même mouvement, il redoute ce qui va advenir en même temps qu'il est impatient de vivre ce qui va lui arriver. En fait, chaque fois que le sujet quitte un état pour accéder à un autre, c'est bien l'expérience de la perte qui

est marquante. D'autant que l'espoir d'être comblé est toujours déçu tandis que la perte est, elle, bien réelle. C'est toute la problématique du passage qui suppose toujours une perte dans l'espoir d'un gain, gain auquel il n'est pas possible d'accéder sans l'expérience de la perte. Cette situation « entre-deux » est pour l'adolescent synonyme de « vide » et la crise qu'il traverse est marquée par les conséquences d'un vécu psychique de perte et de deuil. Les professeurs de lycées et collèges stagiaires ont aussi un travail de deuil à accomplir et ils se trouvent confrontés à des sentiments d'angoisse et de peur du vide. Ce qui se traduit pour eux par un décalage constant entre leurs attentes et ce qui leur est proposé en formation, décalage les laissant sans cesse insatisfaits et « en manque ». C'est ainsi que l'on peut comprendre les expressions d'attentes et de frustrations à propos des situations de formation. Elles sont la traduction de l'angoisse provoquée par la peur du vide, vide interne qui risque de les envahir. Aussi, confrontés à la perte d'une partie d'eux-mêmes, alors que l'on pourrait penser qu'étant en formation, les stagiaires sont nécessairement dans une logique d'acquisition, il semble qu'ils soient au moins autant dans une problématique de la peur du lâcher prise et du renoncement. Leur plainte serait alors l'expression de leur refus de cette perte et des changements qu'elle implique.

Une note positive se dégage cependant de l'ensemble des entretiens. Tous les professeurs de lycées et collèges stagiaires disent quelque chose comme : « heureusement, il y a les autres stagiaires ». De fait, on constate que le groupe de pairs est bien présent dans leur discours. Soit, lorsqu'ils disent « je », ils laissent entendre qu'ils ne sont pas les seuls à penser ce qu'ils expriment, soit leur énonciation passe par un collectif, le plus souvent indéfini, et il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle le discours exposé à l'aide du « on » est autant celui du groupe que le leur, sans qu'il soit aisé de différencier les deux.

Là encore, l'importance du rôle des pairs chez l'adolescent se retrouve. Pour le dire rapidement, il est possible de considérer que le *je*, incertain quand à sa manière de se percevoir et de concevoir son environnement, utilise le *on* groupal pour dire quelque chose de lui. Comme pour les adolescents qui ont besoin de se retrouver entre eux pour se sentir exister et qui se servent du groupe pour progresser dans la perception d'eux-mêmes, l'« entre-soi » du groupe de professeurs de lycées et collèges stagiaires permet à chacun de trouver des repères identificatoires qui viennent suppléer les repères défailants. Le groupe vient ainsi jouer un rôle d'étai pour le sujet confronté à une profonde déstabilisation interne et vient rompre sa solitude.

Une adolescence professionnelle

Les éléments que je viens de souligner permettent de conclure que, comme des adolescents devant tout à coup faire face à l'inconnu de leur corps transformé, les professeurs stagiaires sont confrontés à une situation d'« inquiétante étrangeté ». Ils ne peuvent plus se définir et sont à la recherche d'éléments leur permettant, au plan psychique, de ne pas se sentir happés par le vide. Dans une situation « d'entre-deux » analogue à celle de l'adolescence, ils sont amenés à vivre une véritable crise identitaire au plan professionnel liée à un temps qui génère une grande angoisse existentielle. C'est pourquoi, avec Claudine Blanchard-Laville, nous avons appelé ce temps : un temps « d'adolescence professionnelle ».

La situation de néo-titulaire

Comme on peut le constater, cette adolescence professionnelle vient

prolonger, de manière largement amplifiée, la déstabilisation résultant de la préparation au concours et la forme d'ébranlement psychique qui l'accompagne. Aussi, une nouvelle question se pose : qu'en est-il lorsque les enseignants deviennent titulaires ?

Soizic

C'est en étudiant la suite des entretiens menés trois ans de suite avec une stagiaire devenue enseignante que j'ai plus précisément approché la difficulté à réellement effectuer le passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e). Dans l'article intitulé : « Soizic, une "adolescence professionnelle" interminable ? » (Bossard, 2001), je me suis interrogé sur la manière dont peut s'opérer la sortie de crise que traversent les sujets qui effectuent ce passage. En effet, la succession des entretiens avec Soizic est marquée par un tel phénomène de répétition qu'il devient très vite difficile de les distinguer. Pourtant, on aurait pu penser que la transformation de sa situation se refléterait dans son discours puisqu'elle s'est considérablement modifiée. Aussi, j'interprète la répétition qui caractérise la suite de ses propos comme le signe que le sujet peut ne pas accomplir le passage. L'étude de ce que dit Soizic montre en effet que la crise identitaire relevée précédemment ne se résout pas nécessairement au cours de la période considérée comme celle de la prise de fonction. Ainsi, après deux ans d'exercice, même si Soizic porte le titre de professeur et si elle est reconnue comme telle, il semble qu'elle soit encore à la recherche de ce que peut vouloir dire, pour elle, « être professeur ». Il n'y a donc pas de synchronisme entre le changement de statut et l'acquisition de l'identité professionnelle correspondante. Cela fait penser qu'il en est de même pour tout adolescent qui ne perçoit pas l'évolution de son corps en temps réel mais toujours avec un certain retard.

J'ai donc affiné l'idée d'« adolescence professionnelle » avec Soizic et je me demande si, comme pour l'adolescence, l'adolescence professionnelle peut être « interminable ». On constate en effet que, dans le cas de Soizic, la fin de ce que j'ai appelé la *crise d'adolescence professionnelle* a des contours bien flous, à l'image de la crise d'adolescence qu'il semble aujourd'hui bien difficile de circonscrire. Mais peut-être la manière dont notre société considère l'adolescence n'est-elle pas sans conséquence sur les jeunes enseignants, d'autant qu'ils sont confrontés à... des adolescents ?

Lorsque l'on envisage la problématique de la vie adulte, on ne parle pas forcément de crise quant à ses débuts. Cependant, au sortir de la formation initiale, il y a souvent une période de sas durant laquelle le statut d'adulte émerge progressivement. Ce « processus de maturation » sera facilité « s'il y a résolution de l'indécision, adaptation à de nouveaux rôles, acquisition de nouvelles compétences, acceptation positive de l'incertitude » (Boutinet, 1999). Ce qui correspond à une phase de sortie de crise dont la résolution dépend de la manière dont le processus de maturation évoqué va opérer. Avec une infinité de développements intermédiaires, trois trajectoires principales sont alors possibles : effectuer un passage vers un autre état, laisser perdurer l'état initial, trouver une solution pour éviter de faire face.

L'évitement ou la fuite se rencontrent lorsque les néo-titulaires ne rejoignent pas leur poste : ils préparent un autre concours, ils donnent naissance à un enfant, ils demandent un report pour accompagner un conjoint, etc. De son côté, Soizic est une figure assez emblématique d'un état qui perdure et son discours est assez caractéristique de l'une des trajectoires possibles. Cette forme d'immobilisme ressort d'autant plus que l'on rencontre des enseignants dont il semble que la situation a évolué. C'est le cas de Natacha que je propose d'étudier maintenant car, d'une certaine manière, l'analyse

des entretiens menés avec elle vient confirmer et compléter l'approche précédente.

Natacha

Cette jeune femme a été rencontrée deux fois. La première fois, à la fin de son année de stage de formation à l'IUFM ; la seconde fois, deux ans plus tard, alors qu'elle enseignait dans un lycée en tant que titulaire remplaçante, après avoir effectué de nombreux remplacements. À la première lecture, les deux entretiens sont très différents. Le début du premier entretien est assez semblable, dans le fond, à ceux d'autres professeurs de lycées et collèges stagiaires rencontrés à ce moment de leur formation. Comme eux, Natacha fait état d'un certain nombre de reproches concernant cette formation. Ensuite, elle fait largement état de sa difficulté de relation avec son conseiller pédagogique dont l'évocation ne quitte plus son discours jusqu'à la fin. Les problèmes relatés touchent les domaines professionnel, institutionnel et personnel et la situation est, pour Natacha, source de souffrance. D'une part, on retrouve dans son discours de très nombreuses marques de cette souffrance : « *c'était très très dur* », « *j'ai passé une année épouvantable* », « *je trouvais ça horrible* ». D'autre part, la situation paraît d'autant plus difficile à supporter qu'elle ressent un fort isolement : quand elle essaye de dire sa souffrance, elle se retrouve devant « *une espèce de mur qui se faisait en face* » et, malgré ses tentatives, elle pense qu'elle n'a « *pas été entendue* ». Alors elle doute d'elle-même, se remet en cause et se demande si elle n'est pas responsable de la situation.

Lors du second entretien, Natacha ne fait plus que trois mentions de son conseiller pédagogique et celles-ci résument assez ce qu'elle en disait deux ans auparavant. Cependant, à part ces références explicites, elle ne parle quasiment pas de son année de formation, sauf peut-être indirectement lorsqu'elle évoque ses difficultés actuelles. Toutefois, elle ne fait aucun lien entre les difficultés rencontrées et la formation reçue, alors même qu'elle est interrogée sur ce dernier point par la consigne de départ de l'entretien. Lorsque, en fin d'entretien, l'interviewer la relance sur ce thème, son évocation de la formation disciplinaire est très négative et on peut reconnaître là les traces de la souffrance notée dans le premier entretien. En fait, la plus grande partie de cet entretien est consacrée au récit de ce que Natacha a vécu au cours des deux ans écoulés. En particulier, elle raconte comment s'est déroulée la succession de remplacements qu'elle a été amenée à effectuer, conséquence de son choix d'un poste de titulaire remplaçante. Elle développe alors largement ses difficultés avec les élèves et avec l'institution.

Les deux entretiens sont ainsi le reflet de ce qu'elle vient de vivre au moment où elle s'exprime. La différence marquée entre les thèmes principaux des deux entretiens laisse cependant apparaître un point commun : dans les deux cas, il est question de difficultés et celles-ci sont d'ordre relationnel. De plus, dans l'expression de ces difficultés, se dessine un point commun plus précis : à deux ans d'intervalle, Natacha se pose les mêmes questions sur sa situation, se demandant si elle est à sa place en tant qu'enseignante. Il semble qu'elle ne soit plus sûre de vouloir l'avenir qu'elle avait choisi et cela la trouble et l'interroge. Sans doute est-ce là le signe visible que la formation et le début dans le métier sont, pour elle, l'occasion de profonds bouleversements.

Revenons au second entretien. Dans la manière dont Natacha présente le déroulement de ce qu'elle a vécu, on retrouve, chez elle aussi, des éléments qui donnent une forte impression de répétition, au moins dans l'enchaînement de faits qui semblent assez identiques. En particulier, une

séquence revient périodiquement que l'on peut résumer ainsi : surprise de la nomination, ce qui entraîne précipitation et affolement / apparition de problèmes relationnels avec des élèves / grande fatigue / espoir de pouvoir souffler et déception car un nouveau remplacement est à effectuer.

Cependant, à la différence de ce que l'on peut noter dans d'autres discours de stagiaires comme celui de Soizic, les éléments de répétition rencontrés dans les propos de Natacha ne concernent pas seulement son discours. Ils sont aussi la traduction du sentiment d'un vécu répétitif. En effet, Natacha indique avoir pris conscience du fait que les choses se passent chaque fois selon le même scénario. Constatant le retour de situations identiques l'incite alors à s'interroger : « *je me suis demandé si il n'y avait pas quelque chose dans ma tête* » dit-elle. Et c'est à partir du moment où elle se retrouve « *avec des tas de questions* » que semblent s'ébaucher des pistes de réflexions.

Ce questionnement culmine en particulier lorsqu'elle essaye de comprendre ce qui s'est passé à partir d'une « *interro surprise* » où elle a « *fait une gaffe* ». Elle se rend compte qu'elle n'a « *pas su gérer le problème* » et, comme elle accepte l'idée qu'elle a fait « *une bêtise* », elle « *décide* » d'expliquer aux élèves qu'elle s'y est « *mal prise* ». Natacha note elle-même qu'à partir de ce moment, elle perçoit les choses différemment, se sentant le pouvoir de faire les choses comme elle l'entend, ce qui est « *un gros changement un pas important* » pour elle.

Cet incident semble faire date dans l'évolution de Natacha : comme elle le dit, un changement s'est opéré. On peut considérer qu'il fait repère du passage d'une situation que l'on pourrait qualifier de « figée » à une situation laissant place à une possibilité d'évolution. En effet, la manière dont Natacha relatait le conflit avec son conseiller pédagogique dans le premier entretien la fait percevoir comme incapable de sortir de sa logique. Elle apparaît enfermée dans son propre raisonnement et son discours est univoque : seul le conseiller pédagogique porte la responsabilité des difficultés rencontrées. Au contraire, le deuxième entretien est marqué par les interrogations de Natacha quant à sa manière de se comporter. Certes, elle donne le sentiment d'une progression difficile, voire laborieuse et harassante. Mais il s'agit cependant d'une avancée, d'abord dans sa réflexion, puis dans les faits lorsqu'elle se remet en question devant les élèves. On assiste alors à une sorte de passage et j'ai l'impression que, d'une certaine façon, elle lâche prise et abandonne cette espèce de crispation caractérisant son entretien précédent et la répétition des conflits avec les élèves lors de sa première année de remplacements. C'est comme si elle renonçait à une attitude à laquelle elle s'obligeait à adhérer, se donnant ainsi la possibilité d'accéder à de nouveaux types de relations.

La post-adolescence

Cela fait penser à ce qui se passe à la fin de l'adolescence lors des débuts de l'accession à une position adulte. Dans un premier temps, caractéristique de l'adolescence, les sujets se situent en opposition à tout ce qui peut représenter, pour eux, une figure parentale. Étant à la recherche de leur identité, c'est en agissant ainsi qu'ils essayent de se détacher de leur enfance et qu'ils manifestent leur désir d'autonomie. Ce faisant, sans le savoir, ils rendent visible ce qui se passe au niveau inconscient, c'est-à-dire la fin de l'idéalisation des objets parentaux ou, si l'on veut, la chute des idoles. Dans un deuxième temps, ayant acquis les moyens physiques et mentaux des adultes, ils ont en leur possession les potentialités de leur indépendance. Ils acquièrent alors progressivement la faculté de prendre un peu de recul et, dépendant moins de ce besoin d'opposition, ils peuvent

s'interroger et réfléchir à leur propre comportement. Sur le plan psychique, ils commencent alors à faire le deuil des objets parentaux idéalisés. À la suite de Peter Blos qui, le premier, a proposé de différencier plusieurs stades de l'adolescence, Jean Guillaumin (2000) reprend le terme de « post-adolescence » pour désigner ce temps-là. C'est une période qui se caractérise, selon lui, comme le temps de « l'introjection profonde qu'appelle maintenant la perte de la différence », la différence dont il s'agit étant celle qui n'existe plus, tant sur le plan corporel qu'intellectuel, entre le jeune et l'adulte. Ce qui prolonge ce qu'écrivait Peter Blos (1962) pour lequel la fin de l'adolescence est un temps de crise dans la mesure où c'est un tournant décisif et où il voit « comme l'expression d'une répugnance à sortir de cette dernière phase de l'enfance », tout en notant qu'en même temps, cette période est aussi une phase de consolidation. Aussi, alors que le temps de l'adolescence favorisait la centration sur soi, « l'entrée dans l'âge adulte oblige à un décentrement », à une « nécessaire prise en compte de l'autre et de la réalité » (Chabert, 2000).

Hypothèse interprétative

Dans le cas de Natacha, on peut constater que ce passage n'est pas aisé. Tant son attitude face au conseiller pédagogique que son attitude face aux élèves traduisent un désir de toute puissance typiquement infantile. Elle est persuadée de savoir ce qu'il faut faire pour les élèves, ne souffre pas la contestation et donne le sentiment de ne pouvoir se situer qu'en étant « en opposition à ». Puis, comme l'adolescent pour lequel la sortie de crise est marquée par les choix auxquels il doit procéder, le contraste est saisissant lorsque Natacha se remet en question, attitude qui suppose une approche toute différente de la précédente. Elle peut alors parler de ses choix sans avoir besoin de se référer à ce que font les autres. Et dans le récit qu'elle fait de ses deux premières années d'enseignement, cette posture correspond à l'abandon des attitudes répétitives qui conduisaient aux conflits.

Lorsqu'elle dit « *j'ai décidé* », c'est la marque visible dans le discours d'un passage. Comme pour les post-adolescents dont une des caractéristiques est de tenter de contrôler tout ce qui les environne, on pourrait dire que Natacha a réussi jusque-là à garder le sentiment d'avoir la maîtrise des situations qu'elle était amenée à vivre. Or, survient une situation qui la laisse face à une sorte de vide. C'est une véritable épreuve car elle se trouve dans une situation « d'inadéquation de ses représentations antérieures pour interagir et trouver une place dans cette situation » (Roelens, 1989). On peut mesurer, dans ce que nous en rapporte Natacha, à quel point il lui a fallu entrer dans un processus d'abandon de ses certitudes antérieures. Mais c'est le vide ainsi créé qui occasionne alors la recherche d'éléments permettant d'accéder à une nouvelle maîtrise en laissant la place à l'irruption d'un insu, point de départ d'une restructuration nouvelle.

Si l'on reprend quelques points caractéristiques de la post-adolescence tels que les présente Peter Blos, on les retrouve alors chez Natacha sur un plan professionnel :

- le retour sur soi qu'elle opère peut lui permettre de faire le lien avec sa situation antérieure et de retrouver ainsi un contact avec son passé ;
- ce ne sont plus une « petite débutante » et des « experts » qui se rencontrent mais un rapport d'adulte à adulte qui peut s'instaurer avec ses collègues ;
- elle peut commencer à se reconnaître dans une filiation, ce qui est d'ailleurs à prendre au sens propre puisqu'elle est issue d'une famille

d'enseignants ;

- elle prend conscience qu'elle ne peut pas tout faire, reconnaissant ainsi ses limites, ce qui lui ouvre le champ des possibles ;

- acceptant ce qu'elle devient, elle peut enfin se sentir un peu « elle-même » et avoir le sentiment d'une certaine continuité dans ses expériences ;

- ce qui lui permet de concrétiser ses désirs d'indépendance, passant ainsi du stade de la revendication à celui de la mise en œuvre.

On peut dire qu'au cours de la post-adolescence, le sujet franchit un seuil et qu'il en retire une estime de lui-même et le sentiment de sa propre existence. Ici, on constate que quelque chose de nouveau commence pour Natacha et que c'est la source d'un nouvel enchantement. Ce qui se traduit dans son discours par l'apparition de nombreux termes indiquant un réel plaisir à avoir passé ce cap : « *ça a été impeccable* », « *ça a été vraiment extraordinaire* », « *ça fait du bien* ». Et c'est après ce passage qu'elle dit ne plus avoir ce qu'elle appelle « *les angoisses du stagiaire* ».

Natacha a donc conscience du changement et elle souligne elle-même que tout va mieux. Il faut noter cependant que ce second entretien se termine sur une note interrogative concernant son avenir comme professeur. C'est la marque même, à mon sens, de l'inachèvement du processus qui mène à la position « d'adulte professionnel » et la confirmation de ce que j'appelle maintenant la *post-adolescence professionnelle*.

La post-adolescence professionnelle

On peut en effet interpréter le questionnement qui traverse tout le premier entretien comme une tentative de se raccrocher à des points de repères qui se dérobent. Natacha découvre alors, à l'occasion de la formation, un monde qu'elle n'arrive pas à accepter tandis qu'elle croyait très bien le connaître, ce qui provoque une étrangeté très inquiétante. Je fais l'hypothèse que l'onde de choc de cette brutale confrontation entre la réalité donnée à vivre et ce qu'en attendait et imaginait Natacha n'a pas encore fini de résonner deux ans plus tard. D'une part, le deuil à effectuer par rapport à ses attentes ne peut se faire du jour au lendemain. D'autre part, elle croyait trop bien connaître ce métier. Si, dans le premier entretien, elle parle de « *l'espèce de culture familiale* » qu'elle avait, dans le second elle fait appel à toute sa famille : « *mes parents mes oncles mes tantes mes grands parents sont et étaient profs et instits* ». Alors qu'elle était persuadée de tout savoir, elle ignorait que tout ce savoir, elle le possédait, soit à partir d'une vision qui est celle des autres, donc extérieure à elle, soit à l'intérieur d'elle-même mais à partir de la place de l'élève qu'elle a été et non de la place de l'enseignante qu'elle est devenue. D'où, sans doute, son impression « *de plus sentir le métier* ».

Il lui est donc nécessaire d'accomplir un changement dans son rapport au savoir qui va correspondre à la transformation de son regard, lui-même dû à son changement de place institutionnelle. Natacha n'est plus différente des enseignants de sa famille, elle n'est plus enfant/élève. Mais le processus dans lequel elle est engagée n'est vraisemblablement pas terminé. Le changement dont elle fait état, dans l'après-coup, est le signe du premier pas effectué sur la voie de la sortie de son adolescence professionnelle. Progressivement vont se mettre en place des éléments d'une identité professionnelle encore en construction. Or cette étape n'est pas celle des certitudes.

Même si les questions sont moins vives que lors de l'étape précédente, elles sont encore là et toujours prêtes à ressurgir. Les réponses sont embryonnaires et mal assurées. De plus, comme après tout changement, il

faut du temps pour que l'image que l'on a de soi retrouve une certaine unité. L'épreuve même du changement donne en effet le sentiment d'une discontinuité personnelle dû au fait que l'on n'est plus tout à fait le même qu'avant. La stabilité que Natacha appelle de ses vœux n'est donc pas encore au rendez-vous. Dans ces conditions, il suffit de l'inciter à reparler de sa formation pour que les questions l'ayant agitée à ce moment-là soient à nouveau d'actualité. Ce questionnement qui demeure, tantôt caché, tantôt envahissant, est le signe même d'une évolution qui n'est pas arrivée à son terme mais se poursuit.

Ainsi, le passage que Natacha a à effectuer n'est sans doute pas entièrement terminé. On peut cependant considérer qu'il est très largement opéré et on conçoit facilement qu'il soit sans retour. C'est d'ailleurs parce qu'elle se situe déjà dans un « après-coup » que Natacha peut manifester un certain recul par rapport à ce qu'elle a vécu durant les deux ans écoulés. De plus, elle exprime très explicitement que « quelque chose s'est passé » qui lui permet de mettre en œuvre ses propres choix et de se sentir beaucoup plus à l'aise. C'est comme si elle s'était en quelque sorte « enfin trouvée ».

Si j'ai le sentiment que son passage n'est pas encore terminé et que je considère qu'elle est encore au stade de la *post-adolescence professionnelle*, c'est sans doute parce qu'elle vient juste de découvrir à quel point l'exercice du métier d'enseignante est bien différent de ce qu'elle pouvait imaginer. La familiarité qu'elle croyait entretenir avec ce métier se transforme donc en étrangeté et c'est la raison pour laquelle on peut comprendre que son discours reste marqué par l'expression du doute quant à sa capacité à pouvoir l'exercer. Ce qui ne l'empêche pas de commencer à découvrir effectivement ce métier et à prendre appui sur une solidité nouvelle. Tout semble donc réuni pour qu'elle tende de plus en plus vers la possibilité de soutenir dorénavant une position d'adulte professionnel.

Natacha nous invite là à quitter les enseignants débutants...

Pour conclure

Au terme de cette étude, nous pouvons affirmer qu'il est possible d'entendre les propos que les interviewés tiennent sur leur formation comme n'étant pas obligatoirement liés à cette formation en tant que telle. On peut les lire également comme un symptôme d'un moment particulier d'une histoire de vie professionnelle. Car les discours que les formés tiennent sont sans doute très largement marqués par ce qu'ils vivent en tant que sujets confrontés aux changements que provoque leur passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e). Ce qu'ils mettent en avant serait alors ce qui résonne en eux de ce qui s'est déjà joué ailleurs, au cours d'autres situations de passage, et qui viendrait se répéter et se rejouer à ce moment-là.

De plus, leur longue fréquentation des établissements scolaires comme élèves ne les aide pas. Ce temps a forgé en chacun des images inconscientes et des représentations qu'il « transporte » avec lui. Aussi, lorsqu'il commence à enseigner, le sujet réactualise inévitablement une partie de ce qu'il a vécu avec ses propres enseignants. Le changement de position intérieure à opérer est alors de même nature que lorsque l'on devient parent et la « convocation » de l'ancien élève est à mettre en relation avec le désir d'enseigner qui comporte souvent l'envie de « revivre sa propre enfance en y ajoutant imaginativement ce qui lui a manqué » (Abraham, 1984). Tout l'enjeu de l'évolution de l'*adolescence professionnelle* à la *post-adolescence professionnelle* serait de permettre à

l'enseignant de ne plus se considérer comme élève, mais d'accéder à la possibilité de soutenir la position de l'adulte professionnel. À l'écoute de son infantile, le sujet pourrait alors éviter d'adopter une attitude artificielle et présenter la figure d'un adulte assez accueillant pour donner envie aux élèves d'adhérer à ce qu'il propose, ce nouveau regard sur lui-même l'obligeant sans aucun doute à accomplir une transformation de son rapport au savoir.

Éléments bibliographiques

- Abraham A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF.
- Assoun P. L. (1985). L'exemple est la chose même. *Clinique et métapsychologie. Bulletin de psychologie*, XXXIX, p. 777-782.
- Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barus-Michel J., Giust-Desprairies F. (2000). Pour une épistémologie de la psychologie sociale clinique. *Bulletin de psychologie*, tome 53, n° 447, p. 317-323.
- Blanchard-Laville C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, n° 127, p. 9-22.
- Blanchard-Laville C., Nadot S. (2001). *Rapport de recherche sur la formation des enseignants par le biais du suivi de cohortes*. Nanterre : Université Paris X (Centre de Recherche Éducation et formation, Équipe « savoirs et rapport au savoir »).
- Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Pechberty B., Hatchuel F. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, p. 111-162.
- Blanche-Benveniste C., Jeanjean C. (1987). *Le français parlé, Transcription et Édition*. Paris : Didier Érudition.
- Blos P. (1962/1967). *Les adolescents. Essai de psychanalyse*. Paris : Stock.
- Bossard L.-M. (2000). La crise identitaire. In C. Blanchard-Laville, S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, p. 97-146.
- Bossard L.-M. (2001). Soizic : une « adolescence professionnelle » interminable ? *Connexions*, n° 75, p. 69-83.
- Bossard L.-M. (2004). *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré. Approche clinique du passage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris X Nanterre.
- Boutinet J.-P. (1999). Vie adulte en formation permanente : de la notion au concept. In P. Carré, P. Caspar, (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod, p. 169-188.
- Canguilhem G. (1970). *Du singulier et de la singularité en épistémologie biologique. Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris : Vrin.
- Carnus M.-F., Garcia-Debanc C., Terrisse A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants*. Grenoble : La pensée Sauvage.
- Castarède M.-F. (1983/1999). L'entretien clinique à visée de recherche. In C. Chiland (dir.), *L'entretien clinique*. Paris : PUF, p. 118-145.
- Chami J. (2006). La « personnalité professionnelle » interrogée dans les dispositifs d'analyse des pratiques. *Connexions*, n° 86, p. 67-83.
- Chabert C. (2000). Commencer sa vie d'adulte. *Adolescence*, tome 18, n° 2, p. 375-378.
- Chaussecourte P. (2003). *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris X Nanterre.
- Cifali M., Giust-Desprairies F. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boek.

- Devereux G. (1967/1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Foucault M. (1963/2000). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- Guillaumin J. (2000). Y a-t-il une post-adolescence ? Commencer sa vie d'adulte. *Adolescence*, tome 18, n° 2, p. 379-417.
- Jeammet P., Corcos M. (2001). *Évolution des problématiques à l'adolescence, l'émergence de la dépendance et ses aménagements*. Rueil-Malmaison : Doin éditeurs.
- Kestemberg É. (1999). *L'adolescence à vif*. Paris : PUF.
- Legrand M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Marseille : Hommes et Perspectives ; Paris : Desclée de Brouwer.
- Marty F., Houssier F. (2007). *Éduquer l'adolescent*. Nîmes : Champ social éditions.
- Morvan J.-S. (1995). Éducation, psychologie clinique et recherche : quelles questions pour quels objets ? *Dialogues sur l'éducation*, Paris : Université Descartes Paris V, p. 129-139.
- Revault d'Allonnes C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Bordas.
- Rinaudo J.-L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants. Analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants. *Recherche et Formation*, n° 47, p. 141-153.
- Roelens N. (1989). La quête, l'épreuve et l'œuvre, la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation permanente*, n° 100-101, p. 67-77.
- Winnicott D. W. (1965/1970). *Processus de maturation chez l'enfant, développement affectif et environnement*. Paris : Payot.
- Yelnik C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, n° 50, p. 133-146.

Louis-Marie Bossard
CREF
maître de conférences,
INSHEA Suresnes

Pour citer ce texte :

Bossard L.M., Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle », *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 65-77.

Entre le soi-musicien et le soi-enseignant : conflit et mécanismes de dégage- ment chez le professeur d'Éducation musicale.

Sophie Lerner

Introduction

La recherche présentée dans cet article est issue d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue à Nanterre Paris Ouest La Défense, en mars 2009, sous la direction de Claudine Blanchard-Laville, ayant pour titre : *Le professeur d'Éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Étude clinique du rapport de l'enseignant à l'objet de sa discipline.*

Ce travail de recherche témoigne d'un désir de faire se rencontrer trois objets qui me sont chers : l'enseignant dans sa subjectivité et sa singularité, la musique dans sa fonction d'objet d'enseignement et d'apprentissage et enfin, la démarche clinique d'orientation psychanalytique. Musicienne de formation, professeur d'Éducation musicale dans des contextes diversifiés, j'ai éprouvé le besoin, après dix années d'enseignement, de poser un regard réflexif sur ma pratique professionnelle, ce qui m'a amenée à entreprendre une formation universitaire en sciences de l'éducation, laquelle a donné lieu à la présente recherche. Dans cet article, je présenterai mon travail de thèse dans ses grandes lignes, puis je recentrerai mon propos sur les notions conceptuelles qui m'ont permis de construire mon questionnement et de proposer, à partir d'un dispositif méthodologique d'analyse d'entretiens cliniques de recherche (Castarède, 1983 ; Bardin, 1977), quelques hypothèses relatives à ce qui relèverait selon moi d'une problématique narcissique concernant les professeurs d'Éducation musicale. L'analyse de leur discours permet, en effet, d'inférer les modalités selon lesquelles ces enseignants s'organisent psychiquement pour concilier leur soi-musicien et leur soi-enseignant. Je m'efforcerai de le montrer à travers quelques éléments d'analyse issus des entretiens que j'ai recueillis auprès de quatre enseignants.

Une approche clinique du rapport au savoir dans le cadre de la pratique enseignante

Je suis partie du constat d'un mal-être professionnel que j'ai repéré chez les professeurs d'Éducation musicale au collège, ayant l'intention d'interroger le sens de leurs difficultés, curieuse d'explorer leur « monde intérieur », afin de mieux les comprendre. En guise d'ouverture de la thèse, je présente et j'analyse une situation d'apprentissage musical, dont j'emprunte le récit à Serge Boimare (1999) dans son ouvrage *L'enfant et la peur d'apprendre*. L'auteur s'inspire librement de la mythologie grecque pour mettre en scène deux personnages, le premier d'entre eux, Linos, enseignant la lyre à son élève Héraclès. Dans cette « leçon de musique qui tourne court » comme l'a intitulée l'auteur de ce récit imaginaire, l'un et l'autre sont pris dans une impasse relationnelle qui se termine tragiquement, Héraclès tuant son

professeur. M'appuyant sur une étude au plus près de ce texte, j'ai pu mettre à jour des éléments de la dynamique relationnelle et transférentielle (Blanchard-Laville, 2001) susceptibles d'expliquer ce qui aurait conduit les deux protagonistes dans une telle impasse. L'analyse de ce texte, entre mythe et réalité, m'a amenée à souligner l'importance du rapport que l'enseignant entretient avec le savoir qu'il enseigne, facteur déterminant dans la manière dont l'élève investit à son tour le savoir pour apprendre et construire ses connaissances.

Dans le prolongement de cette analyse clinique, j'ai donc entrepris d'étudier le rapport à la musique des professeurs d'Éducation musicale enseignant au collège. M'appuyant sur des études antérieures (Lerner, 2000 ; 2002) et sur ma propre expérience professionnelle, il m'est apparu que ce rapport pouvait être sous-tendu par un lien d'attachement fort et complexe, ces professionnels disant se reconnaître une identité de musiciens, relative à l'expérience d'une formation poussée et initiée dès l'enfance le plus souvent. Pour construire le cadre conceptuel dans lequel j'interroge les modalités psychiques du lien à la musique et du lien aux élèves chez l'enseignant, j'ai retracé l'itinéraire théorique qui m'a permis d'étayer mon questionnement. Je suis partie d'une approche psychosociale afin d'étudier, dans le champ des sciences de l'éducation, les représentations d'une discipline d'enseignement pour m'orienter par la suite, vers des notions plus ancrées dans la clinique d'orientation psychanalytique.

C'est ainsi que je me suis intéressée, dans un premier temps, aux modalités de liens spécifiques qui pouvaient s'établir entre un enseignant et l'objet de son enseignement, objet aux multiples figures qui habite son monde intérieur. Cette préoccupation m'a amenée à me rapprocher des chercheurs de l'équipe nanterroise au sein de laquelle Jacky Beillerot (2000) a proposé un modèle théorique de la notion de *rapport au savoir*, notion qui fait une large part à la psychanalyse. Rappelons en effet, que la définition¹ qu'il en propose, place le savoir au rang d'*objet* au sens psychanalytique du terme, comme lieu d'investissement pulsionnel et fantasmatique. L'objet occupe différentes fonctions dans l'économie psychique du sujet et il mobilise des conflits. Or, l'enseignant est amené à externaliser des modalités de ce rapport intrapsychique dans l'espace didactique de la classe à travers la dynamique relationnelle qu'il déploie. Des éléments de son rapport à l'objet se voient *transférés* à son insu dans la situation d'enseignement-apprentissage. C'est en référence à ce cadre épistémologique que j'ai envisagé d'étudier le rapport au savoir musical chez l'enseignant. Au sein de la même équipe, dans ce même cadre théorique, Claudine Blanchard-Laville (2005) a étudié dans le contexte du rapport à une discipline d'enseignement, les processus psychiques mis en œuvre dans « le double lien didactique », lien au savoir et lien aux élèves que le professeur de mathématiques est amené à construire dans l'espace d'enseignement. M'inspirant largement de ses propositions théoriques, j'ai cherché à mon tour à appréhender ce double lien complexe et singulier, dans le contexte de l'enseignement musical, chez des professeurs enseignant au collège.

Mais comment le musicien-enseignant a-t-il construit son rapport à la musique ? Pour comprendre la genèse du *rapport au savoir*, les chercheurs de l'équipe *Clinique du rapport au savoir* s'appuient sur la notion de relation d'objet théorisée par M. Klein. Nicole Mosconi (1996), notamment, propose de montrer comment s'opère le passage de la relation d'objet à celle d'un « objet-savoir », relation qui devient *rapport au savoir*. Or, chez le musicien, le rapport à la musique comme objet-savoir s'est souvent construit très jeune et en interaction avec l'entourage proche. Il est constitué d'un lien d'attachement qui l'a modelé, a contribué à la construction de sa

1. « Processus par lequel le sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ».

personnalité, lien d'amour et de haine, cela dans un environnement particulier. Une fois que le sujet est devenu adulte, l'objet musique fait partie intégrante de son identité personnelle et professionnelle. N. Mosconi souligne l'importance de l'environnement familial et notamment l'influence qu'exerce le « savoir » de la famille en lien avec le roman familial, sur le développement du rapport au savoir de l'enfant. Ce phénomène est peut-être encore plus sensible dans le contexte d'un langage comme la musique dont on peut penser qu'il s'enracine dans les premières expériences sensorielles (Castarède, 1987).

On trouve un bel exemple de l'impact de cet environnement sur la construction du rapport à la musique dans le témoignage de Pierre Schaeffer, compositeur et théoricien de la musique (Mijolla, 1982). Le psychanalyste Alain de Mijolla invite le musicien à s'exprimer librement au sujet de son rapport à cet art. P. Schaeffer répond à la question : « Qu'est la musique pour vous ? » en évoquant, pour débiter son récit, des images de la classe de solfège – sa réussite le fait jubiler – puis son apprentissage dans la classe de violoncelle au conservatoire. Ici surgit de la mémoire un souvenir qui a trait au sonore : les élèves écoutent leur professeur uriner dans une pièce voisine, bruitage que le musicien décrit comme un morceau de musique. Ainsi, se manifeste ici la curiosité de l'enfant pour l'objet sonore ; la pulsion de savoir sera sublimée une fois l'enfant devenu adulte sous la forme d'un *Traité des objets musicaux* (1966). Mais comment le musicien adulte se représente-t-il le rapport à la musique de ses propres parents ? Son père est violoniste et sa mère cantatrice, enseignants tous les deux, ils « sont donc soumis à cette loi farouche, à cette Mère implacable, qui les astreint à un effort constant, une exigence quotidienne, une surveillance de tous les instants » (Ibid., p.33). Schaeffer va plus loin : « au-delà de la crainte du père, il y a la crainte de la musique qui nous égalise tous, nous prosterne devant son image, sa tutelle » (...) « La musique fait de papa-maman, des personnages exposés, écorchés vifs, en constant danger. (...) on ne peut que les plaindre, les adorer et chercher bien vite d'autres gens, d'autres familles, que la musique n'ait pas entamés, rongés, n'ait pas torturés » (Ibid, p. 40). C'est sur cette toile de fond que le musicien dit avoir trouver sa voie, une voie que je qualifierais pour ma part « d'entre-deux » : il deviendra tout d'abord ingénieur du son à la radio, puis compositeur, chercheur et théoricien de la musique comme en témoigne l'écriture de son *Traité*. Il situe cette voie, et la construction du rapport à la musique qui lui est associée, entre l'injonction paternelle : « travaille ton instrument », conseil qu'il avoue s'être efforcé de transmettre à son tour, et ce qu'il considère être une « transgression » : devenir chercheur, afficher sa désobéissance au solfège académique et enfin désobéir au père qui n'apprécie pas la musique expérimentale de son temps. Autrement dit, le rapport à la musique résulte d'un compromis psychique entre des forces internes qui s'opposent : reconnaissance d'une transmission à laquelle le sujet se soumet d'un côté, séparation et processus d'individuation de l'autre. On mesure par un tel témoignage combien les désirs, les affects, la sexualité infantile, la curiosité ont partie liée avec la manière de chacun d'investir et d'utiliser un objet sublimé, qu'il soit savoir issu de la science ou de l'art.

Un pas de côté vers la didactique ou qu'entend-on par Éducation musicale ?

Définir l'Éducation musicale et retracer le contexte socio-historique de son

évolution m'ont semblé être des étapes nécessaires dans la construction de ma recherche, d'une part, pour appréhender l'objet en étudiant des aspects de sa réalité objective et, d'autre part, pour mettre en relief quelques uns de ses enjeux institutionnels. L'éducation musicale est avant tout une discipline d'enseignement qui, à l'instar de toutes les autres, s'inscrit dans un cadre social, culturel, philosophique et historique. Dans le *Dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation*, J-C. Forquin (2005) propose la définition suivante : « *Discipline scolaire* désigne un ensemble de contenus d'enseignements identifiés et désignés en référence à un domaine spécifique du savoir ». Selon cet auteur, la structuration de l'enseignement secondaire sous la forme de disciplines institutionnellement différenciées est récente. Ce qui fonde la nature et le statut d'une discipline d'enseignement se situe au croisement d'une logique intellectuelle et d'une logique socio-institutionnelle. « Une discipline scolaire ne se définit pas seulement comme un ensemble de contenus d'enseignement renvoyant à un domaine du savoir, mais aussi comme forme institutionnalisée, avec ses modalités propres » (Ibid). Elle se réfère à un corpus de savoirs communément reconnus et acceptés à un moment donné par un groupe d'experts. Ainsi, les contenus enseignés sont susceptibles de se modifier selon les époques. Comme nous le rappelle Philippe Meirieu (2004), « le choix des disciplines et de leurs contenus relève d'une réflexion générale sur le profil de l'homme que l'on cherche à former. De nombreux paramètres interviennent dans ces choix, didactique, social, culturel, psychologique. Rien de plus complexe, donc, que la définition des savoirs scolaires à enseigner. Rien de plus déterminant aussi pour l'avenir d'un pays ».

Dans l'enseignement général, l'Éducation musicale fait partie des enseignements obligatoires, jusqu'à la fin du collège. Les contenus de l'apprentissage et des activités sont précisés dans les programmes nationaux, par cycles de scolarité. J-P. Mialaret (2005) explique que cette formation, qui prolonge et amplifie les orientations de l'école élémentaire, vise à enrichir les capacités perceptives en musique et à développer le goût, la culture musicale, grâce à l'écoute active des œuvres importantes du patrimoine mondial. Par ailleurs, l'Éducation musicale tend à encourager des pratiques musicales vocales et instrumentales, collectives et individuelles, fondées sur la difficulté, mais indispensable, articulation entre le soutien de l'expression, de la créativité musicale personnelle des élèves et la nécessaire appropriation du langage musical de l'environnement culturel. Afin de donner une vision précise de la discipline et des questions que peut soulever son enseignement, je me suis référée à la définition des programmes qui en fixent le cadre. En voici les finalités générales : développer la sensibilité esthétique des élèves, affiner leur capacité d'expression artistique et d'invention en les familiarisant avec différents outils techniques, établir progressivement des repères culturels, à partir des pratiques et auditions musicales (Ministère de l'Éducation nationale, 1998).

Pour compléter la présentation de l'Éducation musicale et entrer davantage dans les contenus de la discipline, je me suis penchée d'une part sur les programmes officiels en vigueur jusqu'en 2008, et, d'autre part, faisant écho à ce cadre de référence, sur les points de vue exprimés par les professionnels. Il m'a été possible alors d'identifier des tensions et des conflits vécus par les professionnels en lien avec les enjeux institutionnels de la discipline. En conclusion, j'ai mis en relief à travers ces témoignages, les vifs débats qui agitent la discipline, le décalage ressenti par les enseignants entre leur vécu et le discours des instances politiques et enfin, leur interrogation teintée d'anxiété sur leur rôle et le sens de leur discipline.

Transfert didactique en Éducation musicale

Mais revenons au double lien didactique de l'enseignant et à l'espace scolaire dans lequel il se manifeste. Dans son ouvrage, *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*, C. Blanchard-Laville écrit : « Enseigner les mathématiques, c'est tenter de transformer, de faire évoluer le rapport au savoir mathématique des élèves. (...) Ainsi, à l'intérieur de la situation didactique, l'enseignant est amené à mettre en scène son propre rapport au savoir mathématique, au travers de son discours et des activités qu'il propose. Or ce rapport au savoir mathématique est fortement ancré dans l'histoire personnelle de chacun, enseignant ou enseignant » (2001, p. 101).

Pour ma part, il s'agit de transposer ce modèle dans le contexte de l'enseignement musical et d'interroger l'implication de l'enseignant dans les savoirs qu'il transmet aux élèves. En me plaçant résolument dans une perspective clinique qui privilégie les phénomènes inconscients, je m'efforce d'étudier les mouvements d'intériorisation, d'identification, de distance établis par l'enseignant vis-à-vis de l'objet d'enseignement. Pour chacun, il conviendra de mettre à jour ce qui pourrait relever d'une fantasmagorie de la relation formative, d'en repérer d'éventuelles spécificités et d'identifier des conflits sous-jacents. Dans le contexte de l'Éducation musicale, les savoirs mobilisés dans les situations d'enseignement-apprentissage musical relatives au cadre scolaire sollicitent les sujets, enseignant et apprenant, à travers de multiples dimensions : corporelle, sensible, émotionnelle, cognitive. Sans oublier que ces dimensions sont mises en jeu au plan individuel et groupal. Je privilégierai le terme d'*objet* de la discipline, plutôt que de *savoir* dans la mesure où, s'agissant de la musique, le terme de *savoir* fait perdre de vue le registre des sens, son ancrage *esthétique* ; or, rappelons que le terme *esthétique* vient du grec *aiesthesis* qui signifie *sensation*. Comme je l'ai mentionné, les activités, les savoirs se rapportant à l'Éducation musicale sont ancrés dans le corps, ils mobilisent gestes, voix, rapport à l'autre et rapport à soi. La dimension esthétique de l'objet sollicite particulièrement la part subjective et créative du sujet musicien. Ainsi, l'enseignant d'Éducation musicale, au même titre que d'autres disciplines d'enseignement, expose son rapport à l'objet-musique aux élèves et dévoile les traits de sa personnalité qui ressortissent à son « être musicien ».

L'identification à l'objet d'enseignement

Il suffit de prendre à titre d'exemple, l'enseignement d'un chant aux élèves, situation didactique au cours de laquelle l'enseignant se fait l'interprète direct des savoirs musicaux qu'il met en jeu ; savoirs qu'il transmet par le truchement de son propre corps en leur donnant la coloration de sa propre personnalité musicale. De ce fait, il peut être amené à s'identifier à son objet d'enseignement et à polariser les investissements sur lui. Cette situation d'identification par le retournement du sujet en objet à prendre, à recevoir, mais aussi à aimer et à admirer, place l'enseignant dans une position passive. Dans son analyse du conflit psychique inhérent à la relation enseignante, J. Barus-Michel (1970) va même plus loin lorsqu'elle pointe le danger d'une telle situation – cela quelle que soit la discipline enseignée – où, écrit-elle : « l'enseignant s'offre en modèle mais aussi en holocauste ». Ainsi, l'identification de l'enseignant à certains traits de l'objet enseigné m'a conduite à interroger le versant narcissique de son lien didactique. Comment la part personnelle de l'enseignant et plus précisément, celle qui a contribué à la construction de son « être musicien » s'articule-t-elle avec sa part

professionnelle ; qu'en est-il de sa « signature didactique » ? (Blanchard-Laville, Ibid.) Soulignons que le professeur d'Éducation musicale a cette caractéristique d'être avant tout un musicien à part entière, non pas exclusivement du fait de sa qualité d'expert, mais plutôt de par la nature de son investissement et la manière dont il a construit sa personnalité en lien avec la musique. Là se dessine une « personnalité professionnelle » (Missenard, 1976 ; Chami, 2006) où s'entremêlent deux identités : le professeur de musique se sent et se reconnaît à la fois musicien et enseignant, il s'affirme en tant que tel. Dès lors, je me demande comment ces deux « personnalités professionnelles » interagissent, s'influencent réciproquement. Sont-elles en « accord » l'une avec l'autre ou s'opposent-elles ? Sont-elles en rivalité, se recouvrent-elles ?

Ainsi, au fur et à mesure de mon avancée dans la construction du questionnement de recherche, l'étude du rapport à l'objet s'est déplacée vers une centration sur le sujet musicien et enseignant. Il apparaîtra en effet, à l'issue de l'analyse empirique qui forme la troisième partie de la thèse que la prise en compte de la dimension narcissique permet de repérer des conflits propres au *soi professionnel*, *soi du musicien* et *soi de l'enseignant*, notions qui sont au cœur de la problématique.

Du soi-musicien et du soi-enseignant

Avant d'expliciter le sens dans lequel j'emploie ces deux expressions, je rappellerai quelques définitions du concept de Soi ou de Self en psychanalyse, puis je présenterai les travaux des chercheurs qui ont repris ce concept, dans le champ de l'éducation et de l'enseignement, pour désigner le pôle narcissique de l'enseignant ou les instances de son appareil psychique. Dans le prolongement de leur démarche, j'expliciterai comment j'emploie, à mon tour, la notion de soi en la déclinant en *soi-musicien* et *soi-enseignant*.

Tout d'abord, il est important de rappeler que la notion de soi recouvre des significations multiples selon les psychanalystes et les écoles comme le montre B. Golse dans l'article *Soi* du *Dictionnaire de la Psychanalyse* (Mijolla, 2002). Je reprendrai ici les auteurs dont je me suis inspirée pour élaborer mes propres notions autour de ce concept. M. Klein serait la première à l'avoir utilisé en 1940, en relation avec la notion de *monde intérieur* (Petot, 1982) En effet, le *Soi* est inséparable de la notion de *relation d'objet* qu'elle a théorisée. Rappelons que, pour certains auteurs, lors de la relation primaire, le bébé investit l'objet avant de le percevoir comme différencié de lui. C'est en reconnaissant l'objet comme tel, à travers une mutation progressive, qu'il parvient à se reconnaître lui-même comme sujet. De sorte que « l'image de soi se constitue à partir de l'image de l'objet » indique S. Lebovici (Mijolla, 2002), ce que P-C. Racamier propose d'appeler « un processus de personation » (1979). Autrement dit, la notion de relation d'objet interne implique, pour sa constitution, que le sujet ait une représentation de lui-même comme personnage faisant partie de son propre monde intérieur. En 1959, M. Klein, pour qui le soi représente l'unité fondamentale du sujet, donne de ce concept la définition suivante : « Le soi couvre l'ensemble de la personnalité et comprend non seulement le moi, mais toute la vie pulsionnelle que Freud a désigné par le terme de ça » (Ibid, 2002). Ainsi, le soi n'est pas seulement la représentation de la personne dans le psychisme mais « l'ensemble de la personnalité dans sa réalité. » Anna Freud, quant à elle, l'utilise pour désigner « l'ensemble du psychisme mais de préférence quand il s'agit du Self pris comme objet

d'investissement narcissique. » (Ibid.) B. Golse mentionne également D. Winnicott qui, dans sa conceptualisation, attribue au Self le sentiment de la réalité, de la continuité et du rythme de la vie psychique, tout en insistant sur son enracinement dans les sensations corporelles. Il élabore le concept de « faux Self », qui se construit en conformité aux attentes des parents et assure tout au long de la vie une fonction de protection du vrai Self. Plus près de nous, Didier Anzieu a théorisé les phénomènes de formation du Self dans le développement psychique. Je retiendrai l'approche de ce psychanalyste qui me semble particulièrement intéressante par rapport à l'objet musique bien qu'il ne soit pas musicien. Pour lui, le Soi se forme comme « une enveloppe sonore dans l'expérience du bain de sons qui préfigure le Moi-peau et sa double face tournée vers le dedans et le dehors » (1985). J'ai retenu également la notion de *représentation de soi*, au sens « d'image qu'évoque le sujet de lui-même à partir de l'interprétation qu'il s'en donne. Elle constitue simultanément l'un des facteurs du moi et sa représentation en tant qu' "entité individuelle, différenciée, réelle et permanente " (Racamier cité par Golse, Ibid.) spécifiée par une histoire et un mode d'être, d'éprouver, de penser et de faire qui lui sont propres » (Cahn, Ibid).

Ainsi, j'étudierai les représentations, les images que se donne le professionnel de lui-même en tant que musicien et en tant qu'enseignant mais je tenterai aussi d'appréhender son monde intérieur à travers ses différentes instances psychiques. Par ailleurs, je me pencherai aussi sur les phénomènes de clivage que M. Klein décrit au cours des processus d'intégration du Moi. Au cours du développement de la vie psychique du bébé, lors de la position paranoïde, les « bonnes parties du Soi identifiées au bon sein se regroupent pour former le Moi archaïque, qui demeure ainsi séparé des mauvaises parties du Soi. Plus tard, dans la position dépressive, le Moi devient capable de reconnaître et d'intégrer les mauvaises parties du Soi, ce qui entraîne la réunification du Soi (Bizot, 2008). Chez M. Klein, une zone de recouvrement entre les emplois de Moi et de Soi peut laisser croire à d'apparentes contradictions dans la topique kleinienne comme nous le signale Petot (1982). En fait, il explique que l'auteure « envisage l'existence du Soi, du Moi et du Surmoi. Le bon et le mauvais concerne les trois ».

Le soi de l'enseignant dans l'espace didactique

Pour élaborer mon propre modèle, je me suis inspirée de trois auteurs qui ont repris le concept de Soi dans le contexte du champ scolaire pour analyser les tensions et les conflits à l'œuvre dans le métier d'enseignant. Parmi eux, Ada Abraham (1982), dont la recherche se centre sur la personne de l'enseignant et son vécu professionnel, utilise la notion de *soi professionnel*. Psychologue clinicienne, psychothérapeute de groupe, de formation rogérienne et psychanalytique, elle tente de comprendre, dans son ouvrage *Le monde intérieur des enseignants*, le malaise qui se manifeste chez ces professionnels en étudiant l'image qu'ils se font d'eux-mêmes et les conflits auxquels les confronte le vécu de leur métier. Son analyse du *soi professionnel* de l'enseignant se réfère explicitement à la définition que donne M. Klein du *monde intérieur* : « c'est un complexe subjectif, peuplé des figures, des signifiants des objets, aimés ou haïs, et qui représentent toujours des aspects de nous-mêmes ». A. Abraham souligne l'interdépendance entre le monde intérieur de l'individu et le monde intérieur collectif. Pour elle, le *transoi* ou *soi groupal* représente le groupe social du champ pédagogique parmi lesquels enseignants, parents, élèves,

dirigeants interagissent, s'influencent et élaborent des fantasmes collectifs. Ainsi, le soi individuel de l'enseignant « est partie intégrante du groupe social, le soi groupal dans lequel il agit pour se maintenir et se réaliser » (Ibid.). De son point de vue, la notion de soi est la plus adéquate pour examiner et comprendre le jeu complexe des influences interhumaines réciproques. Elle fait référence à l'enchevêtrement des images de soi, c'est-à-dire l'image de sa propre expérience et celle de l'expérience de l'autre. Dans sa définition, « le soi spécifie un sujet dans son intériorité globale : le *je* et le *me* à la fois, un savoir qui est conscience mais aussi au-delà de son champ étroit ». Elle considère que « c'est le sens de soi-même qui assure les fonctions intégratives de l'être, de l'existant ; c'est mon unité et ma différence, ma permanence et mon changement. » D'autre part, elle entrevoit le *soi professionnel* en tant qu'entité multidimensionnelle ; ainsi, elle écrit : « À partir de l'indéterminé, de l'indistinct que vit le nourrisson, le soi arrive à travers ses relations multiples à une structure complexe. C'est par le jeu de l'introjection, des mouvements d'identification et de projection que le soi, entité simple, devient une unité à multiples sous-structures prises dans des processus qui doivent affirmer l'identité de la personne. Ce sens de l'identité est assuré par le soi malgré ses aspects multiples : soi officiel et soi pour autrui, soi pour soi, soi vrai et soi idéal - un courant de continuité à niveaux différents - conscient, préconscient ou inconscient les réunit donnant à l'individu le sens même de l'existence » (Ibid).

A. Abraham fait appel à la représentation de soi pour analyser son influence sur l'action de l'enseignant. Elle repère une différence essentielle entre l'image idéalisée et l'image réelle que l'enseignant élabore de lui-même. Pour elle, l'image idéalisée n'a de racine que dans l'imagination tandis que l'image réelle est liée au vécu corporel. Le soi réel correspondrait à l'aptitude de l'enseignant à symboliser ce qui se passe en lui, ce qui est vécu en lui-même et dans ses relations à autrui. Le soi idéal définit le soi tel que l'enseignant voudrait être, conformément à ses valeurs, ses idéaux et à ses aspirations. L'image idéalisée correspondrait à l'illusion que se fait l'enseignant d'être parfait. Elle résulte de l'identification du soi réel avec le soi idéal.

De son côté, C. Blanchard-Laville envisage la notion de *soi* dans le contexte de la situation didactique et des relations intersubjectives. Pour elle, le *soi-enseignant* et le *soi-élève* décrivent une « instance globale qui contient des parties plus ou moins reliées entre elles, plus moins présentes à l'intérieur de cette enveloppe, ou déposées à l'extérieur, mises en dépôt ou à l'abri chez l'autre » (2001, p. 80). Rappelons que, chez cette auteure, le *soi-élève* désigne la part de l'infantile toujours active dans la vie psychique de l'adulte, idée développée par S. Ferenczi montrant combien ces parties infantiles ne cessent d'orienter et d'animer l'existence tout au long de la vie. Le *soi-élève* figure un élève caché comme une ombre de l'adulte. De sorte que les conflits du *soi-élève* de l'enseignant peuvent être réactualisés dans la situation didactique face aux élèves comme l'explique C. Blanchard-Laville qui estime justement qu'entre le *soi-enseignant* et le *soi-élève* devrait circuler davantage de fluidité afin d'éviter des clivages du *soi professionnel*. De même, les différentes *positions* que M. Klein a théorisées pour rendre compte de l'évolution de l'appareil psychique restent actives tout au long de la vie, rien ne disparaît, tout peut être réactualisé, et l'enfant persiste dans l'adulte tout au long de l'existence. Dans le prolongement de ce modèle, nous verrons plus loin comment certains mécanismes psychiques sont révélateurs de ces différentes *positions*, reprises et transposées dans le contexte professionnel.

Dans une proximité de ces modèles théorico-cliniques, Bernard Pechberty

(2003) reprend, lui aussi, la notion, toujours dans le champ de la clinique en sciences de l'éducation. Il soutient que le concept de soi permet d'approcher deux niveaux d'analyse que sont « l'étude des configurations complexes de représentations, d'affects et de fantasmes mobilisés » et « l'étude des pôles psychiques liés à l'image consciente et inconsciente de soi ». Ces pôles marquent les processus de subjectivation en particulier narcissiques dans les expériences de l'individu. Le soi-enseignant désignerait, comme l'exprime B. Pechberty : « un système de désirs et de défenses liés à des interdits et des idéaux. Le soi est donc tissé d'identifications qui peuvent apparaître structurantes, refoulées, séparées ou reliées. Il nous rappelle que l'identification est le fondement de la relation à autrui ; s'identifier c'est aller vers, recevoir, prendre, s'incorporer » (Ibid).

B. Pechberty repère, à l'instar de C. Blanchard-Laville, que si des parties du *soi professionnel* restent séparées, clivées, il y a impossibilité de souplesse, de changement dans cet aspect de l'identité ou de la pratique. C'est justement dans une même perspective que je m'efforce de mettre en lumière le conflit identificatoire à travers les notions de soi-musicien et de soi-enseignant que je traite comme étant deux composantes du soi qui forment chacune une entité avec son fonctionnement propre. Chacune d'elle se caractérise par ses propres fantasmes, forces pulsionnelles, modes d'investissement, conflits et mécanismes de défense. Le soi-musicien correspond à l'image que le musicien se fait de lui-même mais il réfère également à une construction de soi résultant des différents mouvements d'intériorisation, d'identification et de projection par rapport à l'objet musique comme substitut des premières relations d'objet. Le soi-élève y est présent ainsi que toutes les identifications qui ont contribué à la construction du soi-musicien adulte. De sorte que l'objet intériorisé occupe une certaine fonction dans l'économie psychique du sujet. Le soi-musicien est en contact avec des processus primaires que le musicien parvient à externaliser à travers l'utilisation qu'il fait de la musique comme c'est le cas de tout artiste dans le processus sublimatoire. Le soi-enseignant, comme le montrent les trois chercheurs cliniciens mentionnés plus haut, mobilise lui aussi des conflits narcissiques dans la confrontation du soi-élève idéalisé avec l'élève de la réalité.

Je soutiens l'hypothèse d'un conflit de ces deux parties du *soi professionnel*, le soi-musicien et le soi-enseignant et de la mise en place par le sujet, pour y faire face, de mécanismes défensifs plus ou moins rigides ou de mécanismes de dégagement qui favorisent l'unité et la créativité du *soi professionnel*. Autrement dit, mon projet est d'étudier comment le sujet musicien-enseignant s'organise psychiquement pour que ces différentes parties du soi communiquent, se relient sans se confondre, se différencient sans s'opposer, réalisent un *soi groupal* évoqué par A. Abraham, suffisamment accordé.

Conflit narcissique du soi institutionnel

Avant de procéder à l'analyse empirique qui forme la troisième partie de la thèse, j'ai été conduite à m'intéresser aux aspects inconscients du *rapport au savoir* de l'institution, toujours dans le contexte de l'Éducation musicale et cela, après avoir repéré dans le verbatim des entretiens, une thématique forte se rapportant à l'institution. J'ai alors procédé à une étude clinique des programmes officiels de l'enseignement de l'Éducation musicale, mais cette fois dans le but de repérer une fantasmagorie à l'œuvre dans l'énonciation de ce discours institutionnel. J'ai tenté de comprendre alors quel impact

pouvait avoir un tel discours sur les enseignants tenus de s'y référer. S'y retrouvent-ils ? Ce discours peut-il remplir une fonction d'étayage ? J'ai pu identifier, grâce à ces analyses, les traits d'une position enseignante narcissique en miroir d'une position institutionnelle. Cette position des enseignants se caractériserait par une identification rigide du sujet au soi idéal, position de repli sur soi, empreinte de culpabilité qui, de mon point de vue, n'encourage pas l'enseignant à mobiliser des ressources créatives qui lui permettraient d'aller à la rencontre de l'élève réel.

Dans le prolongement de cette lecture clinique, l'analyse des entretiens menés forme la dernière partie du document. Celle-ci présente le dispositif méthodologique qui permettra de procéder à l'analyse de quatre entretiens réalisés auprès de deux femmes, respectivement en début et en fin de carrière, et de deux hommes, dans la même situation. Une définition de l'entretien clinique à visée de recherche permet de poser le cadre qui étayera mes résultats. L'entretien est non directif, il est introduit par l'énoncé d'une consigne, il est enregistré et retranscrit dans son intégralité. J'ai fait appel à des personnes relais pour me mettre en contact avec les professeurs interviewés. Les quatre entretiens ont été réalisés sur une période de trois mois, l'analyse de contenu s'étale, elle, sur trois années. Celle-ci repose sur l'articulation de trois démarches : l'analyse de l'énonciation en référence à la théorie des sciences du langage, les élaborations contre-transférentielles mobilisées par le matériel, à savoir les résonances de mon propre psychisme avec les éléments du discours, et enfin, le recours à des concepts issus de la psychanalyse. Ces trois niveaux sont travaillés afin de faire émerger ce qui pourrait constituer une configuration psychique propre à chaque enseignant.

À partir de la consigne suivante : « *Vous êtes professeur d'Éducation musicale au collège, j'aimerais que vous me parliez, le plus librement possible, là, comme cela vous vient, de votre rapport à la musique* », j'ai pu mettre en relief les diverses thématiques abordées par les sujets interviewés qui s'articulent autour de deux pôles. Autour du soi-musicien sont évoqués la construction du rapport à la musique, le rôle joué par l'environnement familial, la formation et la ou les pratiques musicales du sujet. Autour du soi-enseignant, les thématiques relevées dans les discours concernent la relation au groupe-classe, le rapport à l'institution scolaire, le rapport à la didactique de l'Éducation musicale et les difficultés du métier. Au terme de l'analyse du contenu latent de chaque entretien, j'ai mis en perspective des modalités psychiques mobilisées par ces deux pôles du soi, que j'ai identifiés par la fantasmatisation et un certain type de conflit sous-jacents au discours. L'un de ces conflits porte sur la relation intrapsychique que les sujets établissent entre leur soi-musicien et leur soi-enseignant. En effet, ces deux entités du soi s'avèrent d'emblée séparées, voire opposées, ce qui fait apparaître une forme de clivage du *soi professionnel*. Face à ce conflit, les sujets sont amenés à mettre en œuvre un processus d'intégration de leurs deux parties internes qui participent de leur unité. Je montrerai plus loin comment ce travail d'unification du soi peut prendre la forme de conduites réparatrices ou au contraire être empêché et rester bloqué dans le clivage du soi. J'ai repéré également une forte implication de la dimension narcissique dans un tel conflit. Celui-ci résulte de l'écart perçu entre le soi-élève idéalisé de l'enseignant et l'élève réel qui, de surcroît, n'a pas bénéficié d'une formation musicale aussi poussée que l'enseignant au même âge. Il lui est alors difficile de retrouver sa propre image chez cet élève qui ne parvient pas à satisfaire ses attentes d'où le ressenti possible d'une frustration narcissique. Par ailleurs, ces conflits me semblent accentués dans le cas de l'enseignement de la musique qui expose particulièrement sujet à

la situation d'identification au savoir qu'il enseigne comme je l'ai déjà mentionné. Dans la mesure où les savoirs musicaux sont médiatisés par le corps de l'enseignant et compte tenu de leur ancrage dans des expériences précoces, il lui est peut-être difficile de trouver la « bonne » distance à établir avec ces objets pour lui comme pour les élèves. Cette tendance à l'identification narcissique peut entraîner des fantasmes de séduction et d'emprise. Dès lors, si le professeur incarne ces objets qui font corps avec lui sans qu'il parvienne à s'en différencier, il expose son soi-musicien à des atteintes narcissiques d'où peuvent émerger des conflits relationnels avec les élèves. Ces derniers sont susceptibles en effet, de projeter sur lui des pulsions destructrices initialement projetées sur les objets didactiques. Enfin, pour rendre compte de la manière de chacun de maintenir clivées les parties internes de son *soi professionnel* ou de les articuler par des défenses créatives, j'ai fait appel au concept kleinien de *position*, révélatrice de l'instauration des premières relations d'objet et de leur développement, en transposant ce modèle dans le registre professionnel comme l'a proposé C. Blanchard-Laville avant moi (2008). Ainsi, il m'a été possible de repérer chez l'un des enseignants une « position schizo-paranoïde professionnelle » au sens d'un clivage du soi-musicien et du soi-enseignant qui ne peuvent s'intégrer dans le même soi, le sujet se vivant tantôt musicien parmi les musiciens, tantôt enseignant face aux élèves. Chez les trois autres, émerge une configuration psychique que j'associe à une « position dépressive professionnelle » co-extensive d'un travail de renoncement et de séparation.

Maxime et Éliane

Il est temps à présent de montrer de quelle manière les enseignants mettent en scène leur conflit narcissique et quels mécanismes ils sont amenés à mettre en œuvre pour les dépasser. Prenons le cas de deux enseignants, Maxime et Éliane.

Le discours de Maxime, professeur depuis trois ans et instrumentiste dans un orchestre, porte essentiellement sur sa conception de l'Éducation musicale et sur ce qu'il entrevoit du rôle de l'enseignant. Il fait une large place à la maîtrise du langage musical et aux activités cognitives s'y rapportant. Il explique que son rôle consiste à donner des « *outils d'apprentissage* », à transmettre une culture musicale mais aussi à « *diagnostiquer* », c'est son terme, le profil des élèves pour mieux cerner leurs difficultés cognitives. L'autre thématique qu'il aborde abondamment concerne le vécu du métier d'enseignant : ses difficultés relationnelles avec le groupe-classe, l'isolement des professeurs d'Éducation musicale, le manque de formation, les représentations sociales négatives de sa discipline d'enseignement qui entraînent, selon lui, un manque de légitimité auprès de l'institution scolaire, des parents et des musiciens eux-mêmes. Tous ces facteurs concourent à l'expression d'un malaise professionnel dans lequel peut se lire, le concernant, une grande fragilité narcissique. Le rapport plus personnel de Maxime à la musique est évoqué au travers du récit de son parcours d'élève et de futur enseignant. Il mentionne ensuite son expérience de musicien dans un orchestre, lieu de « *partage* » qui favorise, dit-il, « *un lien social fort* ». Dans les éléments d'énonciation et les affects que son discours déploie concernant cet espace de la pratique qu'est l'orchestre, on peut voir se dessiner la représentation d'un espace psychique qui le contient et le nourrit. Cela ne témoignerait-il pas d'une phase d'« *illusion groupale* » telle qu'elle a été théorisée par Anzieu ? Or, le soi-musicien de Maxime, dans son identification à cet espace psychique fait contraste avec l'autre

entité qu'est le soi-enseignant se manifestant dans l'espace de la classe. Les élèves sont « *hermétiques* » à « *sa* » musique, explique-t-il, d'où ses difficultés à leur transmettre des contenus musicaux. Recevant de plein fouet leur « *c'est nul* », il se voit dans l'impossibilité de leur faire partager sa passion musicale et pour se protéger des attaques dont il est l'objet, il préfère mettre en place des dispositifs didactiques clairement orientés vers une maîtrise du savoir musical. Ces dispositifs visent une appropriation de connaissances et font une large place aux activités cognitives. Ce choix, qui relèverait également d'impératifs inconscients, lui permet, selon moi, d'éviter la menace de pulsions destructrices envers l'objet musique auquel il tend à s'identifier. En faisant appel à la médiation d'activités *méta* auprès des élèves, l'objet est neutralisé et maintenu à distance, sous son contrôle. Une telle démarche didactique lui permet de protéger son soi-musicien et d'empêcher, dans la situation didactique, l'émergence du pulsionnel et de la sexualité infantile chez les élèves que Maxime n'est pas en capacité de contenir. D'un autre côté, la construction d'un rapport authentique à la musique, y compris dans le cadre didactique peut-elle faire l'économie de ce qui fonde l'investissement libidinal d'un langage esthétique comme la musique ? Le conflit qui résulte du désir entravé de Maxime de transmettre ce qu'il aime à ses élèves donne lieu à un clivage du *soi professionnel*. En effet, le soi-musicien et le soi-enseignant de l'enseignant ne parviennent pas à se relier, à s'intégrer et restent séparés pour éviter, me semble-t-il, les atteintes narcissiques que subit le soi-musicien. De son côté, le soi-enseignant, impuissant à contenir et à symboliser ces attaques, mobilise des fantasmes de contrôle et de maîtrise qui traduiraient une idéalisation du savoir au détriment de l'investissement de celui-ci et d'une rencontre réelle avec les élèves. De sorte que l'espace de l'orchestre, métaphore du *bon sein* protecteur du soi-musicien, s'oppose au *mauvais sein* de l'espace didactique persécuteur, rappelant, à bien des égards, le clivage en bon/mauvais objet, issu de la théorie kleinienne. Je m'autoriserai dès lors, à rapprocher la position de Maxime, d'une « position schizo-paranoïde professionnelle ». Cela étant posé et pour nuancer mon propos, je dirais qu'il est possible de déceler chez cet enseignant, dans sa démarche didactique consistant à donner des « *outils d'apprentissage* » et dans sa volonté de comprendre les difficultés cognitives de ses élèves, la mobilisation de conduites réparatrices qui vont de pair avec la culpabilité ressentie à leur égard de retenir le bon objet en lui.

Éliane, jeune enseignante en poste depuis six ans, entre en scène d'une toute autre manière que Maxime. Avec une parole jubilatoire, elle déclare : « *Mon rapport à la musique ? et bien on va dire que c'est un rapport viscéral (...) je ne peux m'en passer ; c'est en moi, c'est un art inépuisable et d'une grande exigence* ». Elle ajoute devoir se « *contrôler* » car la musique peut facilement envahir le reste de sa vie. Après avoir énuméré ses multiples activités de musicienne, elle évoque longuement un lieu d'enseignement musical qu'elle fréquente, non en tant que professeur comme on pourrait s'y attendre mais en tant qu'élève. Ce lieu de formation, qu'elle qualifie de « *fabuleux* », rassemble des individus qui, selon sa représentation, se reconnaissent une même et unique identité : « *on est musicien-point* » affirme-t-elle. À cet univers idéalisé du soi-musicien, espace clos « *maintenant l'être en formation dans la position de l'infans indifférencié* » (R. Kaës, 1997), Éliane oppose l'espace scolaire, un « *enfer permanent* » dans lequel elle dit dépenser toute son énergie à maîtriser ceux qu'elle compare à des « *tigres, des sauvages* ». Elle décrit avec précision les situations de violence auxquelles elle doit faire face et exprime sans retenue l'anxiété et l'épuisement psychique générés par ces tensions et les conflits

relationnels au sein de la classe. Autrement dit, le soi-musicien d'Éliane est protégé dans le bon sein figuré par le lieu de formation qu'elle a mentionné au début de l'entretien, tandis que le soi-enseignant est exposé aux pulsions destructrices des élèves qu'elle doit combattre pour « *tenir* ». Elle évoque au cours de l'entretien une situation d'humiliation qu'elle a subie et laisse exprimer les éprouvés pénibles liés à ce vécu traumatique. Puis, progressivement, elle se redresse de cette forme de « chute narcissique » en se projetant dans un lien didactique apaisé. En effet, dans une reprise de plus en plus affirmée, Éliane restaure et re-crée les assises narcissiques de son soi-enseignant, jusque-là désinvesti au profit de l'idéalisation excessive du soi-élève musicien. À la fin de l'entretien, la musicienne réapparaît dans le discours d'Éliane, mais cette fois, face à des élèves bien réels qui, tel un miroir, lui donnent à voir et à reconnaître son propre soi-musicien, symbole d'une transmission réussie. Elle raconte en effet, avec une forte émotion dans la voix, que ses élèves, en guise de « *cadeau* » lui ont interprété un chant du répertoire étudié, à l'occasion de son départ de l'établissement. Ainsi le conflit narcissique a fait place à l'élaboration d'une « position dépressive professionnelle » révélatrice d'un processus de liaison et d'intégration des parties du *soi professionnel* qui apparaît plus unifié, du moins à l'issue de cet exercice élaboratif qu'a pu constituer l'entretien pour Éliane.

Émile et Maud

Avec Émile, enseignant depuis vingt cinq ans, l'analyse du discours conduit à concevoir un autre scénario fantasmatique dans lequel le soi-enseignant apparaît surinvesti par rapport au soi-musicien. L'acte d'enseigner et la didactique de l'Éducation musicale sont mis au premier plan, dans une idéalisation de la transmission. Mais, au bout de quelques minutes d'entretien, l'expression de ce qui pourrait relever d'un manque d'objet dans le soi-musicien se fait sentir ; serait-ce le signe de l'émergence du conflit ? L'énergie libidinale qu'Émile investit dans la dynamique relationnelle et transférentielle en direction des élèves le laisse *in fine*, « vide » de quelque chose, comme il le déclare. Où et comment va-t-il retrouver ce soi-musicien délaissé au profit du soi-enseignant ? Le conflit identificatoire trouve une voie de dégage-ment par le jeu des identifications introjectives et projectives d'un soi-enseignant-nourricier correspondant à l'une des configurations de la fantasmatique de la formation que René Kaës a théorisée dans *Fantasme et formation* (Ibid). Pour faire revivre la musique en lui, il met en scène des fantasmes de transmission où l'on voit son propre soi-élève musicien déposé chez les élèves qu'il a formés depuis de nombreuses années. Émile évoque, à la fin de l'entretien, ceux qui sont aujourd'hui devenus des adultes et qu'il a plaisir à rencontrer. Sa capacité de s'identifier aux élèves opposants, sa position enseignante alliant une parole structurante « *leur dire non* » et une forme de plasticité narcissique « *les reconnaître* » ce qui revient à se reconnaître en eux, rappelle les qualités d'un « *holding* didactique bien tempéré » (Blanchard-Laville, 2001). Émile, par le jeu des identifications, ne serait-il pas parvenu à une forme d'intégration du soi-musicien dans le soi-enseignant ?

Pour Maud, professeur à quelques années de la retraite, d'emblée, le rapport à la musique est conflictualisé par l'opposition du soi-musicien associé chez elle, au « *plaisir* » et du soi-enseignant associé à un travail laborieux. Le déroulé narratif du parcours musical et l'élaboration du rapport à la musique aux prises avec les enjeux relationnels familiaux, laissent

apparaître ce qui pourrait être un conflit identificatoire entre le soi-musicien et le soi-enseignant. J'ai repéré chez elle, comme chez Émile, le même processus d'intégration progressive du soi-musicien et du soi-enseignant, à travers ce que je propose d'appeler le deuil d'un objet idéal narcissique de l'enfance. La « position dépressive professionnelle » qui, à mes yeux, serait constitutive de ce processus, va ouvrir la voie d'un dégageant actualisé dans le discours qu'elle tient au sujet de son implication dans un « projet » pédagogique. La fantasmagorie de cet objet lui permet de se représenter, dans une position enseignante, non plus sur le versant négatif de la contrainte comme elle l'a énoncé au début, mais dans une dynamique de recherche d'un compromis visant à réunir le plaisir et le travail. L'objet musique devient « inter » grâce à l'*interdisciplinarité* qu'elle promeut ; il lui permet d'accéder à une position de médiation entre les élèves et le monde musical, il crée un *espace intermédiaire* entre le soi-musicien et le soi-enseignant de Maud.

Cependant, il est intéressant de noter le caractère contrasté du soi-enseignant entre ces deux enseignants. Maud, elle, ressent le besoin d'un mouvement d'ouverture de son *soi professionnel* vers l'extérieur, cela pour fuir les représentations d'enfermement, d'inertie, de répétition provenant des espaces clos de la classe, du face-à-face avec les élèves, ou encore de l'institution qui est perçue sur le mode de l'emprise et du contrôle. Ces espaces, sur lesquels elle projette un surmoi persécuteur, génèrent chez elle des affects de solitude et des sentiments de menaces narcissiques. Grâce à la mise en place de projets, elle parvient à se dégager de ce conflit. Le projet crée un pont entre elle, ses élèves et les autres acteurs, réalisant un soi groupal protecteur. Je dirai que chez Maud, le *soi professionnel*, comme enveloppe psychique contenant le soi-musicien et le soi-enseignant, se caractérise par un mouvement d'expansion : il doit être nourri de l'extérieur pour rester vivant et créatif. Émile au contraire, a besoin de rassembler, de contenir, voire de contrôler ses élèves dans le face-à-face avec le groupe à l'intérieur de la classe, lieu symbolique pour lui, de la transmission et de la construction des savoirs musicaux. Dans les multiples actions autour du projet, démarche qui lui est imposée par l'institution scolaire et les acteurs culturels partenaires de l'école, il a le sentiment de perdre le contrôle de ce qu'il enseigne, d'être dépossédé de sa fonction première, de ne plus saisir le sens de sa mission d'enseignant. J'entrevois ici un processus d'effacement des contours de son soi-enseignant. Sa représentation psychique du lieu clos de la formation me rappelle l'univers fantasmagorie du formateur-mère archaïque, dans son pouvoir de création et de contrôle de ses objets, en référence à Kaës que j'ai cité plus haut.

En définitive, que l'on observe une dynamique d'ouverture et de plasticité du soi-enseignant ou une dynamique de repli vers l'intérieur du soi, on reconnaît chez l'un comme chez l'autre, les mécanismes défensifs caractéristiques de sujets aux prises avec le fantasme d'une formation qui jamais ne cesserait, comme dans une lutte contre l'inéluctable réalité de la mort. Celle-ci se voit déniée par leur capacité à inventer une activité créatrice par laquelle ils font advenir un autre *temps* qui n'est plus soumis à la menace que constitue la mort.

Ainsi, il ressort de ces analyses que la dimension narcissique s'avère fortement sollicitée dans les dynamiques psychiques et les conflits mobilisés par ces enseignants. L'analyse des conflits du soi et des moyens mis en œuvre pour y faire face, me semble constituer un indicateur important de leur mal-être professionnel.

À la lumière de ce travail de recherche, il m'apparaît aujourd'hui, dans le contexte de rupture du lien social qui est le nôtre, que les enseignants

seraient de plus en plus exposés à la menace d'un affaiblissement de leur *soi professionnel*. Pour préserver celui-ci, et écarter l'anxiété générée par la fragilisation de leurs assises narcissiques, ils auraient ainsi tendance à mobiliser des mécanismes défensifs rigides qui ne leur permettraient pas d'habiter un soi plus authentique, conscient de ses capacités de transformation interne mais aussi de ses limites.

Bibliographie

- Abraham A. (1982). *Le monde intérieur de l'enseignant*. Issy-Les-Moulineaux : Erès-EAP.
- Anzieu D. (1975). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Anzieu D. (1976). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod, 1995.
- Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 2001.
- Barus-Michel J. (1970). Réflexions sur les structures conflictuelles de la relation enseignante. *Santé mentale*, n° 2, p. 19-26.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville C. (2005). Aspects cliniques du travail enseignant. In P. Champy & C. Eteve (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Retz, p. 1002-1007.
- Blanchard-Laville C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. *Cliniques méditerranéennes*, n° 77, p. 165-176.
- Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F., Pechberty B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, p. 111-162.
- Boimare S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Caïn J., Caïn A., Rosolato G., Schaeffer P., Rousseau-Dujardin J. et Trilling J. (1982). *Psychanalyse et musique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Castarède M.-F. (1987). *La voix et ses sortilèges*. Paris : Les Belles Lettres.
- Castarède M.-F. (2001). La voix dans la psychanalyse. *Journal de pédiatrie et de puériculture* n° 2, p. 123-126.
- Chami J. (2006). La « personnalité professionnelle » interrogée dans les dispositifs d'analyse des pratiques. *Connexions*, n° 86, p. 67-83.
- Chiland C. (dir.) (1983). *L'entretien clinique*. Paris : PUF.
- Despinoy M. (2005). Le Self. In P. Champy & C. Eteve (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation*, Paris : Retz, p. 275.
- Forquin J.-C. (2005). Discipline scolaire. In P. Champy & C. Eteve (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation*, Paris : Retz, p. 275.
- Golse B. (1985). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Issy-Les-Moulineaux : Masson, 2008.
- Golse B. (2002). Le soi. In A. de Mijolla (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse*, Paris : Calmann-Lévy, p. 1605.
- Kaës R. (1975). Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former. In R. Kaës, *Fantasme et formation*, Paris : Dunod, 1997, p. 1-75.
- Kaës R., Anzieu D. (1976). *Désir de former et formation du savoir*. Paris : Dunod.
- Lerner S. (2001). *Étude clinique des représentations de l'Éducation musicale chez les musiciens enseignants*, Mémoire de DEA, sd. J.-S. Morvan, Paris : Université René Descartes.
- Lerner S. (2000). *Pratiquer la musique avec des enfants en difficulté, Étude clinique des représentations chez les enseignants et les thérapeutes*, Mémoire de Maîtrise sd. J.-S. Morvan, Paris : Université René Descartes.
- Meirieu P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Mialaret J.-P. (2005). Éducation musicale. In P. Champy & C. Eteve (dir.), *Dictionnaire*

- encyclopédique de la formation et de l'éducation*, Paris : Retz, p. 667-670.
- Mijolla A. de (dir.) (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Calmann-Lévy.
- Ministère de l'Éducation nationale (1997). *Enseigner au collège, Enseignements artistiques, Arts plastiques, Éducation musicale, Programmes et accompagnements*. Paris : Centre National de la Documentation Pédagogique, 2002.
- Missenard A. (1976). Formations de la personnalité professionnelle. *Connexions*, n° 17, p. 116-118.
- Mosconi N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir, In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan. p. 75-97.
- Mosconi N., Beillerot J; Blanchard-Laville C. (dir.) (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Petot J.-M. (1979). *Mélanie Klein, premières découvertes et premier système 1919-1932*. Paris : Dunod.
- Pechberty B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires. *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, 2003, n° 21, p. 157-172.
- Pechberty B. (2003). *La difficulté d'apprendre et d'enseigner, entre le soin et la formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Racamier P.-C. (1979). Sur la personation. In P.-C. Racamier, *De psychanalyse en psychiatrie*, Paris : Payot, p. 261-282.
- Schaeffer P. (1966). *Traité des objets musicaux*. Paris : Seuil.
- Schaeffer P. (1982). Du cadre au cœur du sujet. In J. Caïn, A. Caïn, G. Rosolato, P. Schaeffer, J. Rousseau-Dujardin. J. Trilling, *Psychanalyse et musique*. Paris : Les Belles Lettres, p. 19-90

Sophie Lerner
CREF
docteur en sciences de l'éducation

Pour citer ce texte :

Lerner S., Entre le soi-musicien et le soi-enseignant : conflit et mécanismes de dégageant chez le professeur d'Éducation musicale, *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 77-92.

Entretien avec Jean-Claude Filloux

par Jean Chami

Jean Chami : *Bonjour Jean-Claude Filloux, nous sommes réunis pour parler de votre parcours à la fois d'enseignant, de chercheur, d'intellectuel, en philosophie et en sciences de l'éducation. Ce qui serait intéressant, c'est que vous puissiez nous parler de votre itinéraire concernant le passage de la philosophie aux sciences de l'éducation d'une part et, d'autre part, de l'importance qu'a prise la psychanalyse et comment cette discipline s'est imposée dans le champ des sciences de l'éducation ?*

Jean-Claude Filloux : C'est presque une histoire de vie institutionnelle que vous me demandez. Effectivement je me suis intéressé directement aux sciences de l'éducation à partir de la création, à Nanterre, en 1964, d'un département de psychologie ou plutôt, d'une UFR, qui était dirigée par Didier Anzieu dont j'étais à ce moment-là le maître-assistant ; puis, avant 1968, la création des sciences de l'éducation, en « co-production » avec lui. En 1968, j'ai donc été nommé pour « créer » les sciences de l'éducation à Nanterre. Il y avait déjà des sciences de l'éducation en d'autres lieux, c'était, je crois, le quatrième département. Le premier problème que vous me posez est de savoir comment j'en suis arrivé à être à l'origine d'un département de sciences de l'éducation, et le second problème est celui de mon intérêt pour une démarche « clinique », que j'ai eu tout de suite ; et en particulier, comment je me suis mis à travailler l'option psychanalytique en éducation, aussi bien en pédagogie, sur les pratiques d'éducation qu'au niveau de la recherche. J'ai amené, à un moment donné, les étudiants en sciences de l'éducation à travailler dans ce domaine qu'on appellerait aujourd'hui une « *approche clinique à orientation psychanalytique* » et dont je pense avoir été d'une certaine manière, du moins à ce moment-là, à Nanterre, un instigateur.

En ce qui concerne mes intérêts généraux pour à la fois l'éducation et la recherche d'orientation psychanalytique, je voudrais d'abord me référer à mon passé, avant même que je passe l'agrégation de philosophie. Avant que je fasse la licence de psychologie, avant la guerre, en 1938, Gaston Bachelard venait de publier *La psychanalyse du feu*. Lorsque j'ai préparé la licence à Dijon, j'étais un de ses étudiants. Lui-même nous a fait un cours sur la psychanalyse. Il m'a orienté personnellement vers la lecture de Freud et l'approche psychanalytique d'un certain nombre de choses, compte tenu du fait que, de toute façon, mon idée était déjà d'être professeur de philosophie dans le secondaire. J'ai donc passé l'agrégation en 1945.

Jean Chami : *Est-ce que vous pouvez nous dire comment Gaston Bachelard a orienté votre lecture de Freud : était-ce La psychanalyse du feu ou La flamme d'une chandelle, textes plutôt mythologiques, ou était-ce aussi d'autres textes ?*

Jean-Claude Filloux : Bachelard est une figure assez compliquée. D'un côté, il y a toute son approche d'une philosophie scientifique, sur l'histoire des sciences, le nouvel esprit scientifique, la formation de l'esprit scientifique, etc. et d'autre part, tout ce qui est du domaine de l'imaginaire, des images, du feu, de la terre, de l'air. *La psychanalyse du feu* est une de ses premières approches, plus junguienne que freudienne, du sujet devant le feu. Je

rappelle qu'une formule clef de *La psychanalyse du feu* est que « tout incendie fabrique un incendiaire ». En 1945, Paul Angoulvent, qui était le président des Presses Universitaires de France, décide de redémarrer la collection *Que sais-je ?*, complètement interrompue pendant la guerre et qui avait à son actif à peine deux cents numéros. Bachelard faisait partie du comité de direction avec Paul Angoulvent. Celui-ci demandait à de jeunes agrégés d'écrire des « *Que sais-je ?* » sur des points généraux. Bachelard m'en avait parlé personnellement. J'ai ainsi été mis en rapport avec Angoulvent qui m'a demandé d'expliquer, dans un *Que sais-je ?*, l'arrivée de la notion d'inconscient dans la philosophie, la psychologie, puis de faire un état de la situation de Freud à cette époque-là. Ainsi, en 1947, j'ai publié un petit *Que sais-je ?* qui s'appelle *L'inconscient*. J'étais très jeune, je devais avoir dans les vingt-six ans. Ce livre existe toujours et il vient d'être réédité avec une magnifique reproduction de René Magritte. C'est mon premier rapport à la psychanalyse.

Lorsque j'ai ensuite été nommé professeur de philosophie au Prytanée militaire de La Flèche, qui était un lycée comme un autre, mais où on était extrêmement libre, j'ai travaillé avec des gens qui sont devenus très importants pour moi. D'abord Jean Maisonneuve qui a été nommé à La Flèche en même temps que moi, en 1945. Et aussi Guy Palmade, que je connaissais déjà depuis un certain temps, qui est venu me voir au lycée et y a rencontré Jean Maisonneuve. Ainsi s'est formé un trio s'intéressant à la psychosociologie. Il faut noter qu'après mon *Inconscient*, Maisonneuve a publié *La psychologie sociale*.

Jean Chami : À cette époque de La Flèche, lequel des trois était le plus impliqué dans la psychanalyse ?

Jean-Claude Filloux : C'était Guy Palmade qui, de toute évidence, aurait voulu être psychanalyste. Je crois que cela n'a pas pu se faire et qu'il s'est orienté vers la psychanalyse des groupes, dont il a été l'un des pionniers, notamment au niveau de la formation *par* le groupe. J'ajoute qu'à cette période, et en ce qui concerne mon intérêt pour la psychosociologie, j'ai pu avoir une mission de trois mois dans une université américaine. Dans les années 1950, une bourse du ministère de l'éducation nationale m'a permis de suivre une formation à l'université de Minneapolis. C'est là que j'ai appris ce qu'était le groupe de base, la dynamique des groupes. J'étais très « groupiste », peut-être pas dans une perspective strictement psychanalytique, mais psychosociologique. Mon itinéraire est passé d'un intérêt « comme ça » pour la philosophie à un intérêt pour la psychanalyse. Après *L'inconscient*, je me suis orienté, autour des années 1950, par le biais de mon séjour aux États-Unis où Kurt Lewin faisait ses travaux, vers la psychosociologie.

Dans ces années-là et jusqu'en 1958, j'ai enseigné en classe de philosophie au Prytanée militaire de La Flèche, mais aussi dans les classes de préparation à l'entrée dans les grandes écoles, notamment à Saint-Cyr, ou pour les futurs polytechniciens. J'étais, en quelque sorte, polyvalent. En 1959, il y a eu la création de l'ARIP (Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques) à laquelle j'ai participé avec Guy Palmade, Eugène Enriquez, Jean Maisonneuve, Jean Dubost, Max Pagès, etc. Il faut dire que, dans l'ARIP, il y avait une tendance psychanalytique très forte, bien entendu. Là, je me suis mis à penser le groupe en fonction de la théorie freudienne des groupes, en référence à *Malaise dans la civilisation*. L'ARIP était aussi devenue un centre de formation avec les thèses et les théories de Palmade. Voilà comment je me suis intéressé à la

psychosociologie et à ce qu'il y avait de psychosociologique dans la sociologie. Ceci a d'ailleurs conduit ma thèse où j'ai cherché à montrer comment Emile Durkheim était, au fond, un des premiers psychosociologues, thèse que j'ai menée dans les années 1960 et par laquelle on m'a considéré comme sociologue. Mais j'étais en fait sociologue clinicien et plutôt psychosociologue qui s'intéressait à l'inconscient du groupe, devenu le groupe classe.

Dans mon itinéraire j'ai été, de 1958 à 1964, professeur au Lycée Voltaire et pendant un an j'ai été chargé de cours à la Sorbonne dans l'équipe de Jean Stoetzel, en 1962-1963. Celui-ci représentait un courant psychosociologique très important à l'époque. J'ai viré de la sociologie à la psychosociologie et très rapidement je suis revenu vers la psychanalyse à partir de mon intérêt pour le groupe. Comme le département de sciences de l'éducation venait d'être créé à Nanterre, mon idée était de faire de la psychosociologie de l'éducation et je l'ai orientée, dès que j'ai pu, dans le domaine d'une approche psychanalytique de l'éducation qui sous-entendait des cours sur certains auteurs. J'ai mené ce travail pour les étudiants dans le but de leur donner des bases.

Jean Chami : *Je crois que c'est en 1964 que vous intégrez complètement l'enseignement supérieur. Est-ce que vous pourriez nous parler de cette période de transition et d'élaboration du projet des sciences de l'éducation de 1964 à 1969, à Nanterre ?*

Jean-Claude Filloux : Me voici donc, en 1964, maître-assistant de Didier Anzieu qui était chargé de créer une UFR de psychologie en 1965. Les premiers enseignants nommés, comme le voulait Anzieu, ont été des expérimentalistes comme Robert Frances, parce qu'il était lui-même clinicien, de façon à avoir une psychologie qui aille dans des voies diverses au niveau de la recherche. Nous avons fait nommer Jean Maisonneuve l'année d'après en psychologie sociale et René Zazzo pour la psychologie de l'enfant. Il y avait donc un éventail suffisant de personnalités qui représentaient tous les courants. J'étais personnellement dans la psychosociologie.

Jean Chami : *Et par rapport à Jean Maisonneuve, vous étiez, Anzieu et vous, dans le même courant ?*

Jean-Claude Filloux : Oui, à peu près dans le même courant, à la fois dans l'analyse psychosociologique de ce qui se fait dans les groupes et, au niveau de la pratique, par la participation à l'ARIP. Il y avait aussi une autre personne, à ce moment-là, qui a été nommée, à mon instigation, c'était Gilles Ferry, qui était devenu psychosociologue à un moment donné. Je le connaissais depuis très longtemps : c'est lui qui, en 1962, avait écrit des choses très importantes dans une revue qui s'appelait *L'éducation nationale*, sur le groupe maître-élève. Donc Ferry était là aussi, dans le domaine de la psychosociologie. À ce moment-là, Maurice Debesse avait créé un département de pédagogie à Strasbourg, je crois, et un autre je ne sais plus où et, en quelque sorte, des *départements* de sciences de l'éducation dans ces universités. Anzieu m'a dit qu'il faudrait créer quelque chose comme ça à Nanterre. En 1968, on m'a demandé de créer un département de Sciences de l'éducation. Ce projet a été accepté : il y avait deux ou trois autres candidats, mais d'une certaine façon, j'étais « prévu » pour ça. En octobre 1969, a démarré le département de sciences de l'éducation avec trois personnes nommées : moi-même, Gilles Ferry et Monique Linard. Monique Linard était assistante ou maître-assistante d'anglais, mais avait fait

beaucoup de choses dans le domaine des groupes.

Jean Chami : *Avant de nous parler de l'histoire du département proprement dite, est-ce que vous pourriez nous parler de vos rapports avec Didier Anzieu ? Vous nous avez dit qu'il y avait le courant représenté par Jean Maisonneuve et vous-même avec la création de l'ARIP, mais à quel moment Anzieu a-t-il créé le CEFFRAP (Centre d'Études Françaises pour la Formation et la Recherche : Approche Psychanalytique du groupe) ?*

Jean-Claude Filloux : Anzieu était très ouvert, les problèmes d'éducation l'intéressaient parce qu'il pensait que la psychanalyse pouvait apporter quelque chose au domaine de l'éducation. Dès lors que j'avais pris en charge le département de sciences de l'éducation, nous étions, tous deux, dans une optique de démarche clinique. On se disait qu'il fallait que le département de sciences de l'éducation de Nanterre, par rapport aux autres, notamment celui de Paris V, soit vraiment psychosociologique et clinique. Il fallait qu'il ait une « image de marque », on parlait d'image de marque à répandre. On a repéré des gens comme Jacky Beillerot, qui sont d'abord intervenus ponctuellement, puis ont été nommés dans le département. On avait donc une orientation sociologique et psychosociologique et des façons d'envisager l'apport clinique, psychanalytique. Est-ce qu'on peut aider les étudiants, qui seront plus tard professeurs, à se former à l'approche psychanalytique de leur rôle d'enseignant ? Donc il y avait une visée pratique. J'ai personnellement écrit pour les étudiants beaucoup d'articles pour essayer de dire ce qu'était la psychanalyse de l'éducation. L'idée était de former des étudiants à se former eux-mêmes à l'enseignement dans l'optique de leur propre inconscient, dans une certaine mesure. De former aussi de futurs formateurs d'enseignants à l'approche psychanalytique, d'une part et, d'autre part, à la recherche. J'ai d'ailleurs, dans une note de synthèse de 1987, essayé de faire le point sur les rapports entre psychanalyse et éducation. Il y a en somme trois secteurs : *l'application de la psychanalyse à la pédagogie* – non, pas directement pensais-je – *l'application à la formation de futurs formateurs ou d'enseignants*, et à travers tout cela, *l'organisation des recherches*.

À ce moment-là, commence tout un travail et toute une organisation de développement de connaissances pour les étudiants, mais aussi de recherches impulsées par des enseignants, voire des étudiants, sur ce qu'il en est de l'éducation et de l'enseignement, du rapport maître-élève, du rapport au savoir initié par Sigmund Freud et ses continuateurs. C'est comme cela que Claudine Blanchard-Laville ou Monique Linard sont intervenues. J'ai participé avec Gilles Ferry en 1962 à ce fameux numéro de *l'Éducation nationale* sur le groupe maître-élève, dans le *Bulletin de psychologie* ; j'ai écrit sur le groupe-classe dans le *Traité des sciences pédagogiques* de Gaston Mialaret, etc. Autrement dit, l'article de 1987 sur l'approche psychanalytique de l'éducation était assez complet à l'époque : il était le résultat d'un nombre important de travaux et notamment de ceux de Gilles Ferry, à qui je souhaite rendre hommage ici.

Je voudrais raconter l'histoire de la *Revue pour une pédagogie psychanalytique* (*Zeitschrift für psychanalytische pädagogik*), qui a eu, à mon sens, une importance primordiale dans et pour l'évolution de la psychanalyse de l'éducation. Cette revue a été publiée en Allemagne et en Autriche, de 1925 à 1936, avec deux cents participants. Certains textes ont été traduits, on les retrouve dans l'ouvrage coordonné par Mireille Cifali : *Pédagogie et psychanalyse*, chez Dunod. J'ai souhaité que la bibliothèque universitaire de Nanterre possède cette revue en langue allemande et elle a

pu, par bonheur en obtenir l'intégralité. À l'époque, j'ai demandé à des étudiants inscrits dans le département d'allemand de traduire certains textes. Je possède ces traductions qui n'ont jamais été publiées. Je signale trois de ces textes, la synthèse très importante : *La psychanalyse à l'école* de Ruth Weiss, *L'épouvante du lien* de Hans Zulliger et *Sexe et transfert* de Schneider. Je crois que les travaux de cette revue ont permis de jalonner les rapports entre psychanalyse et l'éducation. La *Revue* posait la question de savoir si on pouvait fabriquer une pédagogie directement issue de la psychanalyse et qui fonctionnerait sur la base de la psychanalyse, ce qui s'est révélé un peu mythique, ou bien s'il fallait envisager des rapports de la psychanalyse à l'éducation qui soient liés à la découverte de choses nouvelles, de relations nouvelles entre maître et élève, de problèmes nouveaux sur le rapport au savoir. Quand, dans *L'épouvante du lien*, Hans Zulliger fait une analyse de la relation dans le groupe classe, il montre qu'il y a des rapports d'identification à un *leader* du groupe, d'une part et, d'autre part, qu'il y a des rapports entre un élève, ou des élèves, et un professeur. Il se met à analyser en termes d'*épouvante du lien* le rapport qu'ont des enseignants au phénomène de transfert. On va s'apercevoir à ce moment-là que le problème du transfert est fondamental dans la classe et qu'on ne peut pas faire une approche clinique, psychanalytique, de la relation d'enseignement sans travailler de façon primordiale le transfert et les transferts.

Jean Chami : *Et le transfert dans les groupes...*

Jean-Claude Filloux : Oui, le transfert dans le rapport direct entre un enseignant et un élève. L'élève transférant, par exemple, sur l'enseignant, une haine ou un amour du père, de son père. L'enseignant n'est pas lui, il est le père de l'élève pour le fantasme de l'élève ; pour l'inconscient de l'élève il est l'objet d'un transfert. S'il répond par une haine de l'élève, alors, à ce moment-là, on peut parler de contre-transfert et de rapport de l'enseignant au soi-élève. C'est ce qui a été analysé dans la *Revue* : un enseignant en présence de trois élèves : l'élève réel – si j'ose dire –, l'élève imaginaire, idéal, et l'élève qu'il refoule en lui. Tout cela est une analyse de style psychanalytique. Je crois qu'il y a encore dans cette revue des mines de renseignements possibles, c'est pourquoi j'en ai fait traduire un certain nombre, comme réserve pour la recherche, pour donner des idées.

Jean Chami : *Vous vouliez parler d'un texte intitulé : Vers une pédagogie ouverte à la psychanalyse. La terminologie ici est importante.*

Jean-Claude Filloux : Me situer par rapport à la terminologie est difficile, je parle plutôt de *lecture*. Je pense qu'actuellement le problème n'est plus l'application directe de la psychanalyse. Certains ont discuté de savoir s'il fallait être analysé pour être un bon enseignant, ce n'est plus le problème. Aujourd'hui la question est : est-ce qu'on peut aller vers des découvertes nouvelles, non seulement sur le rapport enseignant-enseigné, non seulement sur le rapport au groupe, mais sur le rapport de l'éducation, du groupe à la société, à ce qui est demandé par la société à l'enseignant ? Il y a là des choses d'ordre analytique, des refoulements, qui peuvent être dégagés.

Jean Chami : *Vous pensez à ce qui est demandé, exigé de l'enseignant, par la société, et qui lui pose des problèmes psychiques difficiles à résoudre ?*

Jean-Claude Filloux : Actuellement, on ne sait pas trop ce que la société demande à l'enseignant. Elle lui demande des choses qu'il ne comprend pas bien, qu'il ne sait pas bien. Dans la formation des enseignants, il y a des

enseignements sur la diffusion des savoirs et d'une morale du groupe, comme le soulignait Durkheim. Mais il y a d'autres demandes faites aux élèves, d'une nouveauté incroyable, dont les enseignants ne sont pas tout à fait conscients ni responsables. C'est pourquoi je pense qu'il est difficile d'analyser la situation éducative sans parler de surmoi, aussi bien de surmoi social que de surmoi individuel. L'éducation d'autrefois était une éducation du surmoi social au bien, à la morale, dans le courant durkheimien. Actuellement, la demande d'éducation n'est pas celle d'un surmoi à proprement parler. C'est peut être justement un danger. Il n'y a plus de surmoi social, on le voit bien au regard de l'éthique industrielle. On parle de l'éthique des entreprises, mais quelle est-elle ? Je souhaiterais que ceux qui veulent travailler sur l'enseignement, sur le rapport pédagogique, travaillent en particulier sur des points extrêmement précis, qui mettent en relation l'enseignant et l'élève, les problèmes de transfert, ainsi que les problèmes de transfert de groupe, qui mettraient en question le social et ses insuffisances au niveau d'une éthique. C'est pourquoi je me suis intéressé depuis un certain temps aux problèmes de l'éthique : quelle est cette éthique à la mode ? Peut-on parler d'une éducation de l'éthique, mais de quelle éthique ? Est-ce qu'on peut parler d'une éthique enseignante ? Voilà une question qui peut être abordée d'une façon analytique au regard du rapport du ça, du moi et du surmoi. Il y a deux choses qui me paraissent très importantes à travailler au niveau jargon psychosocial, c'est le problème de la création d'une éthique : est-ce que l'école peut être créatrice d'éthique ? Et celui du rapport de cette éthique à une éthique sociale. Ce sont des choses qui peuvent être abordées, de mon point de vue, psychanalytiquement. Et je pense que c'est là qu'on pourrait faire de nouvelles découvertes importantes pour aider les enseignants à comprendre à ce qui se passe en ce moment et pour la société de demain.

Jean Chami : *Vous avez fait allusion au rôle pivot du surmoi pour l'intégration des normes internes, des normes morales, surtout des normes intériorisées. Vous sembliez dire que les problèmes de l'éducation aujourd'hui ont tendance à se limiter à ce que demande la société, réguler les normes externes, c'est-à-dire mettre de l'ordre dans la classe de manière extérieure, et qu'ils ne posent pas suffisamment la question des normes psychiques, c'est-à-dire la capacité pour les élèves et les enseignants de construire un fonctionnement psychique qui permette le refoulement et son dégagement, la construction des normes internes...*

Jean-Claude Filloux : Oui, au niveau des rapports dans la classe, quel que soit l'âge, et de tout ce qui se joue autour du système du transfert, du contre-transfert. Les deux points de travail actuels seraient, d'une part, ce qui est de l'ordre transférentiel et, d'autre part, ce qui est du domaine de l'éthique. Je dirais presque éthique et transfert, voilà un beau titre de travail de recherche ! Une approche par le biais du transfert qui joue du refoulement interne des élèves et des enseignants au niveau des *transferts de transfert*. C'est Francis Imbert qui parle des transferts dans la classe, de transferts qui se font d'un élève à une autre. À partir de là, on peut aller vers quelque chose qui est davantage social et faire une analyse qui mette précisément l'enseignant et l'élève dans un bain social, comme le voulait Hans Zulliger dans un article qu'il a publié après *L'épouvante du lien*. Il ne suffit pas d'avoir l'épouvante du transfert, mais il s'agit d'en faire quelque chose, pour le bien des élèves, bien entendu, mais aussi peut être pour le bien social. Je ne sais pas, je ne sais pas bien où aller là. C'est dans ce sens-là que les recherches d'orientation psychanalytique devraient se diriger actuellement.

Jean Chami : *Est-ce que, parmi les concepts psychanalytiques fondamentaux travaillés jusqu'à présent en sciences de l'éducation, en particulier le transfert, le contre-transfert, l'amour et la haine de l'élève, l'ambivalence, le moi, le surmoi, le ça etc., vous ne pensez pas que la notion de pulsion a été négligée ?*

Jean-Claude Filloux : Là, on rencontre le problème de la sexualisation des rapports qui renvoie à celui de *l'Œdipe dans la classe*, comme certains l'ont appelé. Il est clair que les rapports pulsionnels sont impliqués dans les transferts. Dans la *Revue*, se trouve un article qui analyse des problèmes entre un enseignant et une élève qui est amoureuse de lui, et où entre en jeu une sexualité œdipienne. Il me semble que dans l'époque actuelle, on met beaucoup l'accent sur les phénomènes de violence, de violence à l'école notamment et finalement sur le déchaînement pulsionnel. Mais l'extinction pulsionnelle, le fait que l'école aurait des capacités à éteindre les pulsions des élèves et au fond à éviter le transfert, je ne crois pas pour autant que l'épouvante du lien aurait comme conséquence d'éteindre le désir de savoir...

Je ne veux pas répondre à votre question directement parce que je crois qu'il est impossible d'éteindre les pulsions. Les pulsions de vie, les pulsions de mort, Éros et Tanathos, se manifestent de toutes sortes de manières, y compris sublimées. L'école a peut-être pour fonction de sublimer les pulsions ; dès lors qu'elle ne les sublime pas, cela va créer des désordres de toutes sortes. Mais je pense que c'est justement un des points à travailler ; il faudrait qu'il y ait des thèses d'étudiants, des groupes de recherches qui se penchent sur ce qu'on vient d'indiquer. C'est peut-être quelque chose qui manque aux sciences de l'éducation et dans la formation des enseignants. On parle toujours de la violence à l'école, on l'analyse, mais d'où vient-elle ? Comment vient-elle ? Quels sont les transferts qui se jouent au niveau identificatoire ? Il y a le problème des identifications du leader au professeur, mais aussi à l'autorité. Quels types d'autorité et quels types de rapport à l'autorité ? Quels types de pulsion de pouvoir peuvent intervenir dans ces affaires-là ? Moi, je crois qu'il y a une évolution possible des recherches dans le domaine de l'école aujourd'hui. Il y a deux choses qui manquent dans le domaine des sciences de l'éducation : elles n'arrivent pas à être formatrices, les IUFM ont été supprimés et il y a un travail à faire pour retrouver, reformer, re-fabriquer un système de formation qui aille dans le sens de ce que voulaient les premiers pédagogues psychanalystes.

Jean Chami : *Est-ce qu'on pourrait revenir à votre rapport à Gaston Bachelard ? Dans ma perception, Bachelard a un rapport poétique à la psychanalyse. Jean-Pierre Bigeault va produire bientôt un texte, Pour une poétique de l'éducation, où il développe beaucoup cet aspect de l'introduction à la psychanalyse dans l'éducation d'une manière poétique. Par rapport aux sciences de l'éducation, dont vous avez été le pionnier à Nanterre, comment vous situez-vous entre la poétique d'origine psychanalytique, insufflée par Bachelard, et une utilisation plus « scientifique » de la psychanalyse en éducation ?*

Jean-Claude Filloux : Je voudrais citer Bachelard lui-même, parlant de ce qu'il appelle *le complexe de Cassandre* des enseignants. C'est-à-dire que les enseignants ont souvent tendance à dire à un élève : « Tu ne feras jamais rien si tu continues comme ça », ou encore « Tu n'es pas fait pour ». Parler d'un futur de l'élève qui est inventé par l'enseignant, c'est une façon de fabriquer chez celui-là une conscience de la difficulté, du devoir, du manque etc. Bachelard affirme qu'il n'y a pas pire chez l'enseignant que de

dévaloriser ainsi « l'or du possible ». Le complexe de Cassandre arme ainsi un « sadisme enseignant ». Bachelard est assez peu intervenu dans le domaine de l'éducation, mais il a évoqué ces choses assez importantes. Est-ce qu'il parlait là d'une poétique de l'éducation au sens de Jean-Pierre Bigeault, je ne crois pas. Il se situait au niveau d'une recherche sur les fantasmes, qui pouvaient être dits de façon poétique bien sûr puisqu'il s'agit d'un imaginaire de l'élève qu'on lui transmet, mais ce n'est pas une poétique au sens où c'est quelque chose qui dépasse la réalité.

Jean Chami : *Je pensais à cela par rapport à La poétique de la rêverie par exemple, qui est le titre d'un de ses ouvrages.*

Jean-Claude Filloux : Oui, quand il parle de *La psychanalyse du feu*, il parle de la rêverie devant le foyer. Quelle rêverie, ça fait revenir à quoi ? Alors quand on parle d'un élève qui est ou n'est pas violent, qu'on aime ou pas, qu'en est-il de la rêverie ? À mon avis, ce rêve est lié à des transferts qui le relie à notre vécu dans notre enfance d'élève. Vous avez raison de parler de cette poétique, le problème actuel est de dépasser ce qui a été écrit, mais en le gardant. Je suis frappé lorsque je relie la *Revue*, de constater qu'elle parle de choses bien actuelles. C'est pour ça qu'il faut revenir au travail sur l'adolescence, sur le livre sous-titré : *Il fait moins noir quand quelqu'un parle*, coordonné par Alain Picquenot, (documents et rapports pour l'éducation). J'ai reçu ce livre parmi d'autres qui sont des essais de travaux dans des perspectives psychanalytiques et souvent cliniques. Je crois que la clinique a du travail à faire notamment par rapport au cognitivisme, aux approches scientifiques qui sont rationalistes car le rapport enseignant-enseigné sera toujours un rapport intersubjectif. Et même s'il s'agit de groupe, il s'agit de subjectivité groupale. La psychanalyse aura toujours son mot à dire, mais quelle psychanalyse ? S'agit-il de Carl Jung ou de Sigmund Freud ? Je pense que la question n'est pas là, l'approche clinique pose la question de la subjectivité du chercheur, d'ailleurs bien indiquée dans l'ouvrage dont on parlait précédemment. Le problème est celui d'une subjectivité à une autre. La formation des enseignants par la psychanalyse suggère de savoir comment ceux qui souhaitent enseigner peuvent être initiés à un certain travail sur eux-mêmes.

Jean Chami : *En quoi la psychanalyse a-t-elle aidé à la mise en place des sciences de l'éducation, au moins à Nanterre, et quel peut être le rapport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation ? Je me demande si la clinique n'est pas la notion chargée de représenter cette scientificité ? Notion spéciale, puisqu'elle fait appel au subjectif, au personnel, et est en même temps très rigoureuse. Comment mettre en place, dans un dispositif de formation et d'éducation, des cursus qui s'inspirent de la psychanalyse et qui, en même temps, soient assez rigoureux pour prétendre à une scientificité ?*

Jean-Claude Filloux : Jusqu'à présent, l'approche psychanalytique a été très peu mise en place dans les dispositifs de formation. Je pense qu'on ne dit pas assez aux enseignants en activité ou aux futurs enseignants, de lire certains textes. Il est remarquable de constater que les livres faisant état de travaux psychanalytiques ne sont pas ou peu lus – on le voit bien dans les chiffres de leurs tirages. Ils leur permettraient de se penser eux-mêmes dans leurs rapports identificatoires, transférentiels, dans leurs rapports au savoir et au pouvoir. Aujourd'hui on leur dit qu'il faut apprendre l'histoire, la géographie, mais on ne leur dit pas de travailler sur eux-mêmes. Il y a une baisse de la formation à la psychologie, à la relation à l'autre.

Jean Chami : *Au sujet de la baisse de la lecture, que vous constatez, aussi bien concernant les ouvrages universitaires que de littérature, on a souvent fait appel en sciences de l'éducation à Nanterre, à des ouvrages littéraires pour développer l'imaginaire des enseignants, par exemple les livres de Stefan Zweig ou d'Eugène Ionesco... Toute cette littérature est fondamentale. Mais au-delà, il y a eu aussi une sorte de mise à l'épreuve des enseignants par la mise en place de procédures, d'expériences, qui sont tout aussi fondamentales dans leur formation psychanalytique à l'enseignement.*

Jean-Claude Filloux : Je suis absolument d'accord, je ne dis pas que la formation des enseignants doit être uniquement liée à une clinique psychanalytique, ni à des connaissances qui sont le résultat de recherches en Sciences de l'éducation à orientation psychanalytique. La reconnaissance des transferts, des refoulements, est à mon avis fondamentale, quels que soient les livres dont on recommande la lecture. Donc quels livres, et comment les recommander ? Par exemple, *Les bienveillantes* ? Qu'est-ce que cette lecture peut apporter ? Je pose la question, mais n'y réponds pas, parce que c'est quand même une connaissance, jusqu'à la pulsion de mort dont on parlait tout à l'heure. On a là plusieurs questions pour le futur : on ne sait plus bien quoi dire sur le problème de la violence à l'école. La violence est dans l'individu, elle est fondamentale ; sans elle l'individu ne pourrait pas vivre comme disait Bergeret. Mais il s'agit non pas de la refouler, mais de l'utiliser à des fins nécessaires. Le monde de l'école primaire ou universitaire est assez restreint par rapport au social. Le social fait actuellement irruption, soit par la violence, soit par des décrets, on l'entend dans les discours : « les universités doivent faire ceci ou cela, doivent parler avec les entreprises ». Ce sont donc des interventions extérieures. Mais, venant de l'intérieur, il y a peu de choses. Je pense qu'il y a un problème qui rejoint celui de la formation des enseignants et des formateurs des enseignants. Cela peut être des groupes de travail de style Balint. Je trouve que l'ouvrage de Francis Imbert sur *L'inconscient dans la classe* peut être un livre de base pour aller plus loin. Je pense aussi à celui de Janine Filloux, qui, dès les années 1974, avait posé la question de ce qu'il y a sous le contrat pédagogique, et aux articles qui ont suivi et restent importants.

Jean Chami : *Et notamment sur* Le concept de transfert dans le champ pédagogique.

Jean-Claude Filloux : Oui c'était en 1989 ; cet article a été repris récemment dans *Du contrat pédagogique*, ces travaux sont connus de certains chercheurs mais pas des enseignants.

Jean Chami : *Vous parlez de ces difficultés de lecture et de publications qui alimentent la réflexion et la formation psychanalytique en éducation, mais vous venez aussi de parler des groupes Balint. Que pensez-vous de l'approche Balint et notamment des analyses de pratiques. N'est-elle pas un outil privilégié pour mettre à l'épreuve les professionnels ? Ne devient-elle pas un outil prédominant par rapport aux entretiens « non-directifs » largement utilisés naguère ?*

Jean-Claude Filloux : L'analyse des pratiques a déjà été utilisée par des sociologues cliniciens et des psychosociologues. C'est assez tardivement qu'elle est devenue un élément-clé de la recherche en sciences de l'éducation. Je pense que Nanterre a été un précurseur de cette approche. Mais tout dépend de la façon dont ces pratiques sont analysées, et le

problème est de savoir comment le chercheur qui utilise cette méthode est formé et pour analyser quoi. Une analyse des pratiques enseignantes n'est pas une analyse sociologique pure et rationaliste. Son problème est aussi celui de l'analyse des situations enseignantes. Les pratiques sont faites par des êtres humains, des sujets comme on dit, elles sont des pratiques de sujets, le problème est de savoir comment ces pratiques peuvent nous permettre de comprendre les sujets, mais nous permettent de comprendre aussi leurs rapports éducatifs qui auraient une influence sur le développement de la société. L'analyse des pratiques est très importante, mais il ne faut pas en faire la panacée.

Jean Chami : *Il y a une grande diversité des pratiques qui s'inspirent d'un même modèle de base, celui de Balint, mais qui recouvrent des expériences très différentes. Elles sont animées par des praticiens qui procèdent de manières très diverses. Pensez-vous qu'il soit possible de poser les bases d'une homogénéisation, de façon à poser un cadre minimum pour conduire des analyses de pratiques pertinentes sur le plan analytique et sur le plan de la formation des enseignants ? En d'autres termes, est-ce que vous pensez qu'on peut construire un cadre pertinent pour ces pratiques ?*

Jean-Claude Filloux : Je pense précisément que ce cadre est à construire ; c'est à cela que les cliniciens doivent s'atteler. Le problème est de savoir comment appliquer ce qui est de l'ordre des pratiques apportées par Freud, la pratique de la cure et la pratique analytique. Sont-elles transposables ? Mais il s'agit plutôt de transposer quelque chose qui est de l'ordre du rapport du clinicien à son objet, d'une certaine manière, par une analyse des transferts, pour permettre maintenant une élaboration de choses nouvelles qui apparaîtront. Mais on ne sait pas si ce qui apparaîtra pourrait être appelé le désintéret des élèves ? Ou bien la façon dont les enseignants ne sont plus perçus comme des gens de pouvoir ou bien sont, le cas échéant, l'objet de violence physique ? On ne sait pas. Ce n'est pas avec les vieilles idées qu'il faut essayer d'analyser cela, il faut utiliser les idées bien sûr, mais les utiliser autrement dans une approche à inventer. Le problème maintenant c'est l'invention de nouvelles approches. À partir de la note de synthèse clinique de 2005, on voit qu'il y a de nouvelles approches à inventer mais aussi à travailler.

Jean Chami : *Ne pensez-vous pas que l'originalité de Freud et de la psychanalyse par rapport à la clinique, c'est d'avoir déplacé la notion de malade, ou de maladie, sur la notion de souffrance ? C'est-à-dire qu'on n'aborde pas les enseignants comme des malades mais comme des êtres souffrants, capables de plaisir aussi ? Est-ce que ce n'est pas ce déplacement qui est original et fondamental dans l'approche de la psychanalyse en éducation ? Est-ce que ce n'est pas justement l'accent mis, non pas sur la maladie, ou la pathologie, mais sur la dimension de souffrance, qui est producteur d'un sens nouveau. Au fond, n'est-ce pas le rapport à la souffrance et au plaisir qui est producteur d'une connaissance ?*

Jean-Claude Filloux : Je suis assez d'accord avec cela mais, en ce qui me concerne, je ne suis pas en situation de travailler là-dessus de façon spécifique. Autrement dit, dans cet entretien, ce que j'ai essayé de faire, dans une certaine mesure et en fonction des questions, c'est de montrer comment, petit à petit, à Nanterre et ailleurs dans une évolution générale, comment la psychanalyse était devenue une façon de modifier le travail du pédagogue. Maintenant elle est, grâce au *transfert*, un instrument de recherche pour aider le pédagogue dans son travail, et pour aider à la formation des enseignants. C'est une fonction d'aide, liée à une fonction de

lecture, qui est devenue un moyen de connaissance nouveau. Je ne parlerai pas de savoirs psychanalytiques qu'il faut adapter, appliquer, mais de savoirs qui permettent de comprendre des situations à partir de concepts, mais aussi de pratiques analytiques.

Je voudrais en profiter pour dire, ce que j'ai dit à plusieurs reprises déjà, quand Jacky Beillerot parlait de *rapport de savoir*, je lui disais : « C'est bien gentil, le rapport au savoir c'est quelque chose qui est fixe, qui est déjà existant, mais le rapport au savoir, à mon avis, devrait être un rapport à une évolution du savoir, à une problématique du savoir. Un savoir qui évolue, qui travaille, sur lui-même. » Il me disait : « Oui c'est un savoir à faire », je lui répondais : « Oui, il est à faire. C'est ça la science ». Mais le problème des enseignants et des futurs enseignants, c'est d'avoir un rapport au savoir qu'ils enseignent, un savoir historique par exemple - encore que l'Histoire, il y a trente-six Histoires possibles !- ou mathématique pour reprendre les exemples de Claudine Blanchard-Laville. Est-ce que les mathématiques sont un discours sans sujet ? On est donc lié à la façon dont les mathématiques sont ressenties par l'élève ou le sujet. Le problème n'est peut-être pas les mathématiques mais la connaissance mathématique. La façon dont les mathématiques permettent d'appréhender une réalité et, pourquoi pas, les pratiques. Donc je distinguerai le rapport au savoir qui est un rapport à quelque chose *qui est*, qui est affaire d'objet, et le rapport à la connaissance, qui est le rapport à quelque chose *qui n'est pas* et qu'on veut connaître. Dans le rapport au savoir, le savoir est là. Le rapport à la connaissance, c'est connaître quelque chose qu'on ne connaît pas encore. Or, on est dans un besoin de connaître à l'heure actuelle, même au niveau du travail d'application de la psychanalyse à l'éducation, de connaître ce qu'il en est de la violence, grâce ou non à la psychanalyse, et connaître mieux ce qu'il en est des pratiques enseignantes par rapport à ce qu'on en connaît et ce qu'on ne connaît pas encore.

Jean Chami : *Pour terminer cet entretien, pouvez-vous nous parler du lien entre votre intérêt constant pour la psychanalyse, durant toute votre carrière, et votre intérêt présent pour l'éthique ? Est-ce qu'il y a un rapport, un fil conducteur, pour comprendre ce nouveau recentrage de vos intérêts ?*

Jean-Claude Filloux : Mon intérêt est celui de comprendre le rapport d'enseignement. Qu'est-ce qu'on peut apprendre aux élèves et pourquoi ? Je dois me référer là à mon travail, qui a duré des années et des années, sur Durkheim. J'ai d'ailleurs publié plusieurs livres sur Durkheim, ma thèse était d'ailleurs sur les rapports de Durkheim au socialisme et aux changements sociaux. J'ai été frappé par le fait que Durkheim pose un problème d'éducation morale en disant que l'éducation morale ne pouvait pas exister sans une *fabrication* de la conscience collective à partir de l'enseignement, ce qui est absolument fondamental. Je suis parti de là et je me suis aperçu que, chez Durkheim, il y avait un rapport, que j'ai développé à plusieurs reprises, au psychique, au sujet. Il s'est demandé comment faire une éducation morale. Est-ce qu'il faut faire une éducation morale en lien avec une notion d'éthique ? Certes, la morale nous dit qu'il faut faire ceci ou cela, il y a des interdits, mais l'éthique c'est autre chose. L'éthique a une connotation très personnelle en définitive. Les philosophes ont associé cela à une façon de vivre. La notion d'éthique m'est apparue comme étant une notion très liée à la subjectivité et je me suis demandé s'il était possible de penser, à l'instar de Durkheim et d'une éducation morale, une éducation à l'éthique. Une éducation éthique, ou à l'éthique, ne peut pas se passer, à mon avis, d'une problématique liée à une éducation à l'idéal du moi.

L'éthique est un idéal du moi et une formation., ce n'est pas un surmoi, la morale est un surmoi. Est-ce que l'idéal du moi se forme, ou pas ? Y a-t-il une formation de l'idéal du moi en dehors d'une cure analytique ? Ce sont des questions qui deviennent très philosophiques.

Jean Chami : *Est-ce qu'on ne pourrait pas dire que le passage par la psychanalyse n'autorise plus une application moraliste ou prescriptive à la pédagogie, mais conduit plutôt à faire prendre conscience au sujet, et aux acteurs, de leurs responsabilités par rapport à leurs processus inconscients ? En d'autres termes, ce passage conduirait davantage à la prise en compte d'une responsabilité vis-à-vis de leur inconscient, de leurs actes et de leurs pensées inconscientes ?*

Jean-Claude Filloux : Je ne sais si un psychanalyste serait d'accord avec ce que vous dites...

Jean Chami : *C'est-à-dire qu'on ne serait plus dans le registre de la condamnation ou de la prescription, comme c'est le cas dans une morale, mais dans la prise de conscience de toute cette dimension éthique concernant les valeurs, à la fois conflictuelle, pulsionnelle et donc en partie inconsciente...*

Jean-Claude Filloux : Qui serait une éducation éthique ou à l'éthique ?

Jean Chami : *C'est-à-dire une éducation à une prise de conscience et en même temps une forme de responsabilité par rapport à cette prise de conscience...*

Jean-Claude Filloux : Probablement. On m'a demandé un article pour la *Nouvelle revue de psychologie*, sur le thème de la crise de l'école : est-elle un reflet de la crise sociale, ou alors la crise sociale est-elle liée à la crise de l'école ? Cette idée de crise me paraît renvoyer à une idée d'éthique. Je pense que cette crise sociale et celle de l'école ont un point commun : elles recouvrent une crise de l'éthique qui me semble être très dangereuse pour la société. Je m'embarque là dans la voie de philosophies qui m'intéressent à l'heure actuelle puisque je dois écrire un texte qui doit développer cette idée-là. On est loin du problème de l'application de la psychanalyse à l'école mais, s'il y a crise, c'est dans le fondement, dans des fondements humains qui sont de l'ordre de la souffrance, du plaisir, du bonheur etc. Voilà.

Jean Chami : *Merci, Jean-Claude Filloux.*

Jean-Claude Filloux : Merci pour cet entretien qui m'a permis de réfléchir sur des choses du futur.

Indications bibliographiques

- Blanchard-Laville C., Chaussecourte Ph., Hatchuel F., Pechberty B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytiques dans le champ de l'éducation et de la formation. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie* n° 151, p. 111-162.
- Filloux J. (1989) Le concept de transfert dans le champ pédagogique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 87, p. 59-76.
- Filloux J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie : ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, n° 81, p. 69-102.
- Filloux J.-C. (1973). *L'inconscient*. Que Sais-Je. Paris : PUF, 2009
- Picquenot A. (éd.) (2002). *Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

Nicole Baudouin Le sens de l'orientation

Laure Castelnau

Nicole Baudouin. *Le sens de l'orientation. Une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : L'Harmattan, 2007, 221 p.

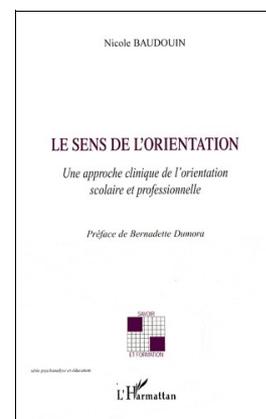
L'auteure de ce livre est formatrice à l'Inetop, chargée d'enseignement et de recherches et conseillère d'orientation-psychologue de formation, activité qu'elle a longuement exercée auprès d'adolescents et de jeunes adultes. Cet ouvrage, deuxième volume de la série *Psychanalyse et Éducation* des Éditions de L'Harmattan, est issu de sa thèse en psychologie.

L'exposé des origines de l'orientation scolaire et professionnelle en France introduit le livre. L'auteure rappelle que ce champ est récent et lié à l'époque contemporaine et qu'il accompagne une diversification croissante des métiers après la révolution industrielle. L'usage des tests psychomoteurs se généralise à l'orée du XX^e siècle et doit permettre de trouver une adéquation entre les besoins en main-d'œuvre et les aptitudes des personnes. Il s'agit selon l'auteure d'une entreprise à visée rationnelle qui affirme pouvoir prendre en compte les aptitudes, pour permettre à chacun de trouver une place professionnelle qui lui corresponde, sans que pourtant le souci de l'individu soit totalement absent. Elle relève que les théories en cours dans le monde de l'orientation sont aujourd'hui encore majoritairement marquées par la croyance que le choix ne relève que d'un processus rationnel et conscient, qu'elle qualifie d'*adéquationniste* : il s'agirait d'offrir aux élèves et aux jeunes adultes qui consultent des perspectives à la fois en rapport avec leurs compétences et avec la réalité extérieure du monde du travail. Mais Nicole Baudouin se diffé-

rencie de prime abord d'une théorie rationalisante de l'orientation qui affirme le primat des déterminants sociaux en défendant quant à elle l'hypothèse d'une imbrication des facteurs psychiques et sociaux dans les choix qui sont faits. Elle remarque en effet que les explications rationnelles ne suffisent pas à rendre compte de l'ensemble des processus décisionnels qu'elle a pu observer dans sa pratique et étaye son propos de vignettes cliniques. Son point de vue se place résolument dans une perspective psychanalytique qui la pousse à soutenir qu'au contraire, le sens de ses actes est en partie caché à l'acteur et que seule une reconstruction d'après-coup permet à celui-ci de comprendre ce qui se joue pour lui.

Les questions d'orientation se présentent souvent, selon l'auteur, au moment de l'adolescence, période pendant laquelle les jeunes sont déjà comme contraints à effectuer des choix. Ils sont alors soumis aux exigences des idéaux parentaux, parfois paradoxaux, ou aux prises avec une liberté qui les déconcerte (« *fais ce que tu veux !* »), elle aussi peu facile à supporter. Cette situation est propice à ce que le conseiller d'orientation supposé savoir soit mis à la place d'un devin porteur des imagos parentales et qu'il soit tenté de prédire l'avenir ou de dire ce qu'il convient de faire, tandis que le « consultant », adolescent ou jeune adulte, se met dans la position de celui que ne sait rien sur lui-même et attend que lui soit révélé de l'extérieur ce qu'il doit faire. En analysant la pièce d'*Œdipe Roi*, l'auteur met en évidence la force de ce qui se joue pour Œdipe qui s'en remet totalement à l'oracle alors qu'elle relève que ce dernier n'a pas tout dit, ou plutôt qu'il n'a pas répondu aux questions posées. Ainsi, elle fait l'hypothèse que la posture d'attente de la révélation qu'adopte Œdipe l'empêche de penser et favorise l'emballement catastrophique d'événements dont il est la victime.

Nicole Baudouin s'appuie sur cette analyse pour soutenir que seul le sujet



peut comprendre « pour quoi il est fait », question qui lui est souvent posée lors des entretiens d'orientation qu'elle relate, pourvu qu'il dispose d'un dispositif qui l'aide à « trouver-crée » un projet d'orientation davantage en rapport avec ce qu'il est. Elle s'appuie, pour cela, sur un travail d'élaboration qui, selon elle, lui permettra de se débarrasser de scénarios d'orientation marqués par la répétition et, au contraire, de s'approprier son patrimoine socioculturel et familial plutôt que d'en subir la pression. Elle cite ainsi la phrase de Goethe que S. Freud reprend à son compte : « Ce que tu as hérité de tes pères, acquiers-le afin de le posséder ». C'est d'ailleurs à Freud que l'auteure consacre la partie centrale de son ouvrage, ainsi qu'à un écrivain viennois qui en est le contemporain, Arthur Schnitzler. Pour montrer comment se dessine le devenir professionnel, Nicole Baudoin s'appuie sur une lecture fine des récits faits par ces deux auteurs dans une reconstruction d'après-coup de leur parcours professionnel, tentant par cette entreprise de reprendre la question du déterminisme psychique dans le choix d'une orientation.

Il s'agit pour elle de comprendre les enjeux psychiques qui ont « commandé » le choix de leur métier pour ces deux médecins qui disaient n'avoir eu aucun penchant pour une science qu'ils ont pourtant l'un et l'autre choisie. L'auteure rapporte que Freud était plutôt attiré par la philosophie, bien qu'il se méfiât de son inclination pour la spéculation intellectuelle. Sa décision d'entreprendre des études de médecine alors que sa famille lui laissait, semble-t-il, une complète liberté de choix et qu'il avait plutôt affirmé un désir de faire de la politique ou du droit semble soudaine. Il dit plus tard qu'il n'avait jamais manifesté d'inclination pour le métier de médecin mais qu'il avait fait ce choix après avoir entendu la lecture d'un texte attribué à Goethe sur la nature lors d'une conférence. Nicole Baudoin estime que cette décision d'orientation qui n'a pourtant

jamais été remise en cause par Freud n'a pas suffi pour qu'il investisse ses études médicales ; en effet, loin de l'élève doué et brillant qu'il avait été depuis l'enfance elle le décrit comme un étudiant en médecine plus intéressé par la lecture d'ouvrages philosophiques. Un tournant se produit, qui vient donner du sens à son parcours grâce à deux rencontres qui s'avèrent capitales pour lui : il découvre la recherche scientifique médicale lorsqu'il rejoint le laboratoire du professeur Brücke. Alors que cette première inflexion semble sans issue professionnelle, puisque Brücke a dissuadé son assistant de poursuivre dans la voie de la recherche, la deuxième rencontre se révèle déterminante : Freud suit à Paris l'enseignement de Charcot dont il admire les idées mais davantage encore la personnalité et qui devient alors, selon Nicole Baudoin, un idéal. Ces deux rencontres ont probablement autorisé Freud à construire professionnellement un chemin où pourraient s'exprimer à la fois pulsion de recherche et pulsion thérapeutique. Nicole Baudoin conclut de son étude attentive de l'évolution professionnelle de S. Freud qu'il a infléchi le cours de sa carrière pour ramener celle-ci vers son premier objet d'investissement qui était la philosophie et exprimer son goût pour l'abstraction. Elle estime qu'il a su utiliser les rencontres qu'il a faites, les occasions qui se sont offertes à lui pour tracer son chemin, comme s'il avait infléchi sa pratique médicale pour qu'elle finisse par devenir cohérente avec ses premiers choix.

Arthur Schnitzler, quant à lui, n'a pas eu de doute au moment de choisir son métier : l'étude de la médecine s'est imposée, selon ses mots, « comme une évidence ». Dans son autobiographie, il essaie dans un regard rétrospectif de comprendre ce qui s'est joué pour lui. Après avoir été un enfant passionné par le théâtre et qui s'essayait avec succès à écrire poésies et pièces de théâtre, il est devenu étudiant en médecine, malgré un manque d'intérêt manifeste pour cette disci-

plaine et des symptômes hypocondriaques entravants. Il continuait à écrire tout en travaillant comme médecin, sans pour autant réussir à concilier psychiquement littérature et médecine, et sans non plus renoncer totalement à l'un ou à l'autre de ces deux champs d'activités, malgré son sentiment qu'il s'était trompé de voie en devenant médecin. Nicole Baudoin fait l'hypothèse que ce temps et cette pratique avaient été nécessaires pour qu'il puisse s'éloigner de « l'enfant merveilleux » qu'il ne pouvait pas être vis-à-vis de son père et, pour qu'il puisse en particulier sortir de la situation de rivalité avec ce père médecin, non dépourvu de talents littéraires lui-même, et avec son frère cadet devenu un médecin plus talentueux que lui.

En conclusion de son étude de ces deux parcours, Nicole Baudoin estime que chacun a retrouvé le chemin de ses premières aspirations, après des détours probablement nécessaires pour s'y autoriser, comme si, le chemin direct étant barré, il n'y avait plus qu'à emprunter d'autres voies pour arriver au but, passant par là même du principe de plaisir au principe de réalité. L'auteure fait l'hypothèse tout à fait originale que la *nostalgie* était à l'œuvre dans ces deux trajectoires professionnelles, liant le sujet à l'objet perdu, et suscitant de sa part des tentatives pour retrouver celui-là, permettant en même temps qu'une œuvre se construise. Ce sont ainsi les *détours* qui donnent son épaisseur au parcours professionnel.

Dans cette optique, si le chemin ne s'éclaire qu'après-coup, le rôle du conseiller d'orientation consiste à accompagner les détours des « consultants », en leur proposant un espace transitionnel où ils pourront s'efforcer d'articuler réalité intérieure et réalité externe. Il s'agit ainsi de les accompagner, pas à pas, dans la construction d'un projet singulier au sens où Alexandra Triandafillidis dont l'auteure cite le travail l'entend : « Faire des projets, c'est viser un idéal de ce qu'on

se propose d'être ». Il s'agit de ne pas se soumettre complètement à la réalité, sans pourtant la rejeter complètement, et de lier passé, présent et futur. Nicole Baudoin propose que le conseiller d'orientation ait un rôle de passeur qui offre aux adolescents ou jeunes adultes un lieu qui résiste à la pression de l'urgence. Elle offre en fin d'ouvrage quelques pistes pour qu'un tel travail soit possible, souhaitant que les conseillers soient formés à la pratique de l'entretien clinique et qu'une supervision leur soit proposée, dans cette perspective au cours de leur formation.

Nicole Baudoin propose dans ce livre des thèses originales dans le domaine de la clinique de l'orientation qui donnent envie au lecteur de la suivre dans les hypothèses qu'elle formule, notamment grâce à son écriture à la fois fluide et précise.

Thèses

16 mars 2009

Recension par Catherine Yelnik

7 Janvier 2009

Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : étude didactique clinique en Karaté.

Frédéric Heuser

Toulouse 3 Paul Sabatier
sd. André Terrisse et Marie France Carnus

Jury : Chantal Amade-Escot (Toulouse 3), Daniel Bouthier (IUFM d'Aquitaine), Ghislain Carlier (Louvain), Pascal Girodet (Fédé. Karaté), Joël Lebeaume (ENS Cachan).

Cette thèse se propose d'étudier en quoi une pratique enseignante en EPS renvoie à une référence et quelle est sa fonction. L'objet de recherche est centré sur la recherche des traces de la référence de l'enseignant, qui sera extraite de l'analyse des écarts entre le savoir à enseigner, le savoir réellement enseigné, le savoir à évaluer et le savoir réellement évalué. La méthodologie découle d'une étude didactique clinique, au cas par cas. L'analyse des verbatim de trois enseignants sur la première et la dernière séance d'un cycle de karaté en EPS, ainsi que des entretiens ante séance, post séance et d'après coup constituent le corpus qui va servir à extraire les traces du savoir enseigné et évalué dans le but d'inférer et de présenter la référence enseignante. Les résultats montrent la dynamique constante de cette référence enseignante, qui s'avère être remaniée et diverse dans sa fonction (stratégique, technique, éthique, sécuritaire et proprioceptive), construite par l'enseignant dans sa structure (personnelle, culturelle et expérientielle) au cours du processus d'enseignement.

Approche clinique du travail d'enseignants dans le cadre de la scolarité obligatoire vaudoise : les enjeux d'un investissement subjectif

Bernard André

Université de Genève
sd. Mireille Cifali

Jury : Mme Mireille Cifali (Université de Genève), Mme Anne Barrère (Paris Descartes), M. Kim Stroumza (Haute École en Travail Social, Genève), M. Marc Durand (Université de Genève).

Le métier d'enseignant, comme métier de l'humain, sollicite de manière importante la subjectivité de l'enseignant. La notion d'investissement subjectif permet de rendre compte des interactions de la subjectivité de l'enseignant avec son environnement de travail.

À partir d'une étude clinique de l'investissement subjectif d'enseignantes et d'enseignants vaudois de la scolarité obligatoire, la recherche présentée permet de caractériser cet investissement, et de dégager un certain nombre de thèmes qui lui sont liés. Les items liés à ces thèmes fonctionnent comme autant d'analyseurs de l'investissement. Cette recherche s'est appuyée sur des entretiens d'autoconfrontation, c'est-à-dire l'enregistrement de traces de l'activité, puis la confrontation de l'acteur à ces traces dans le but d'obtenir une verbalisation. Les traces recueillies étaient ici un enregistrement vidéo. Ces entretiens d'autoconfrontation ont permis de mettre en évidence l'investissement de l'enseignant tant durant l'entretien que durant la leçon enregistrée, et le corpus de la recherche est constitué du recueil des entretiens.

Les analyseurs dégagés par la recherche et qui permettent une meilleure compréhension de l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail sont : la question du sens de l'activité, la reconnaissance, l'agentivité, au sens de la représenta-

tion de la capacité des agents à faire advenir les événements souhaités, le rôle, la relation avec les élèves, l'engagement des élèves, la collaboration, la dynamique de la classe et le rapport aux savoirs et à l'innovation. À partir des analyses faites, nous dégageons une définition de l'investissement subjectif, qui apparaît comme la mise en jeu de soi comme sujet historique dans l'activité. Et l'on rejoint l'expression de Schwartz, décrivant le travail comme « usage de soi par soi et l'usage de soi par les autres » (Schwartz, 1997; Schwartz & Durrive, 2003). Ces deux volets de l'usage de soi se rapportent au double mouvement : s'investir et être investi. Chercher à comprendre l'investissement subjectif d'un enseignant, c'est tenter de nommer autant ce vers quoi il dirige son attention et son énergie (usage de soi par soi) que ce qui le sollicite dans sa personne (usage de soi par les autres). Dans cette « dramatique d'usage de soi », le sujet au travail est travaillé par des normes, des contraintes, des subordinations, des relations de pouvoir, mais aussi des mises en jeu de son histoire, de ses failles, de ses rêves, plus largement de son imaginaire.

18 mars 2009

Le professeur d'Éducation musicale au collège : Entre le soi musicien et le soi enseignant. Étude clinique du rapport de l'enseignant à l'objet de sa discipline
Sophie Lerner

Paris Ouest Nanterre La Défense
sd. Claudine Blanchard-Laville
Jury : Claudine Blanchard-Laville (Paris Ouest Nanterre La Défense), Anne Brun (Lyon 2), Michel Develay (Lyon 2), Jean-Pierre Mialaret (Paris IV), Bernard Pechberty (Paris Descartes)

À partir de sa pratique enseignante qui l'a sensibilisée à l'appréhension des phénomènes psychiques sous-

tendant l'acte d'apprendre et celui d'enseigner, l'auteur tente de saisir les processus mis en œuvre dans le rapport intime que l'enseignant entretient avec sa discipline d'enseignement, ici l'Éducation musicale dans le second degré.

Le travail s'inscrit dans une approche d'orientation psychanalytique ; l'auteur, questionnée par son propre rapport à la musique qu'elle relie à une thématique identitaire, s'appuie sur ses élaborations contre-transférentielles pour faire émerger le cadre théorique et conceptuel à partir duquel elle construit ses questions de recherche. Le document s'organise en quatre parties.

En guise de prologue, elle propose une lecture clinique d'un récit, entre mythe et réalité, point de départ du questionnement de recherche qu'elle développera dans une première partie et point de rencontre de deux formes d'écoute, musicale et clinique. La deuxième partie est consacrée à l'Éducation musicale en tant que discipline d'enseignement présentée dans une approche socio-historique et institutionnelle afin de pointer les questions vives que soulève son enseignement. Une lecture clinique des programmes officiels (1997) complète cette présentation. Dans la troisième partie, l'analyse de quatre entretiens réalisés auprès de professeurs d'Éducation musicale au collège permet d'inférer comment ces derniers s'organisent psychiquement pour concilier lien à la musique et lien didactique, étudiés sur les registres objectal et narcissique.

En guise de conclusion, elle propose l'analyse d'une situation didactique issue de sa propre expérience, analyse qu'elle a pu réaliser grâce à des élaborations de sa pratique, ce qui l'amène à soutenir la nécessité de proposer aux enseignants, au cours de leur formation continue, des dispositifs d'accompagnement clinique de leur pratique professionnelle.

23 Septembre 2009

La transmission du savoir expé- rientiel. Études de cas et analyses comparatives en didactique cli- nique de l'EPS **Pablo Buznic-Bourgeacq**

Toulouse 3 Paul Sabatier
sd. André Terrisse et Eric Margnes
Jury : André Antibî (Toulouse III),
Yvon Léziart (Rennes 2), Gérard Ver-
gnaud (CNRS).

L'intention de ce travail de recherche est d'identifier comment l'expérience personnelle de l'enseignant dans une activité pèse sur le contenu de ses pratiques d'enseignement. Considérant qu'une expérience prolongée de pratique dans une activité a un poids indéniable sur son enseignement, nous avons postulé une certaine stabilité de ce poids. Nous avons alors émis l'hypothèse que l'expérience personnelle prolongée dans une activité permettait à tout enseignant de transmettre quelque chose *en plus*, quelque soit l'activité enseignée.

Pour pouvoir caractériser cet *en plus*, nous avons mené une analyse transpositive théorique de l'expérience en prenant pour point de départ une analyse épistémologique de cette expérience. Ce point de départ nous a permis de caractériser des *dimensions constitutives du savoir expé-
rientiel* d'un point de vue générique. L'analyse transpositive de ces dimensions nous a alors permis de dégager un ensemble d'éléments révélateurs des *dimensions constitutives du sa-
voir expé-
rientiel organisant le conte-
nu des processus de transmission
des savoirs*. Cet ensemble constitue notre cadre d'analyse des pratiques d'enseignement.

Au travers de ce cadre, nous analysons alors les pratiques de quatre professeurs d'EPS débutants, ayant à charge d'enseigner plusieurs activités dans lesquelles ils ont des expériences personnelles très contrastées. Par le croisement d'analyses comparatives et d'études de cas, nous iden-

tifions ainsi progressivement comment leur différence d'expérience personnelle dans l'activité enseignée pèse spécifiquement sur les différentes *dimensions constitutives du savoir expé-
rientiel organisant leurs
pratiques*.

Enfin, au travers d'une analyse du discours des enseignants sur leurs propres pratiques, notre approche didactique clinique des pratiques d'enseignement nous a alors conduits à identifier quatre cas singuliers face au poids de leur expérience personnelle. En prenant en compte leur logique singulière de sujet et les enjeux subjectifs qui les animent dans la classe, nous avons pu identifier comment cette expérience détermine aussi *la place qu'ils peuvent assumer dans le didactique*.

Ce travail montre alors combien l'expérience personnelle de l'enseignant détermine l'organisation du contenu de ses enseignements. Mais, il propose aussi une mise à l'épreuve d'un cadre théorique original d'analyse des pratiques d'enseignement et une contribution à la construction d'une « théorie du sujet didactique ».

29 octobre 2009

L'expertise dans l'enseignement de l'EPS : analyse didactique cli- nique de quatre professeurs. **Hejer Ben Jomaa**

ISSEP de Tunis
sd. André Terrisse et Mourad Bahloul
Jury : André Antibî, (Toulouse 3),
Mohamed Tahar Berriri, (ISAJC de
Tunis), Brahim Agrebi (ISSEP Ksar-
Saïd), Nathalie Wallian, (Franche-
Comté).

Dans le contexte de l'analyse didac-
tique clinique du rapport au savoir du
sujet enseignant, notre recherche a
pour objet d'établir un lien entre l'ex-
pertise personnelle et corporelle de
l'enseignant de l'éducation physique
et sportive (EPS) dans une activité
physique et sportive (APS) et son en-

seignement. Nous faisons le choix de privilégier la singularité et le sens que prend le savoir pour le sujet (Chevallard, 1989, Charlot, 1997, Beillerot & al, 1996). La spécificité de la discipline EPS, la place du corps, l'ancrage praxéologique des savoirs, nous conduisent à étudier plus spécifiquement le rapport à l'APS et le rapport au corps. Nous nous centrons sur la problématique de l'expertise (Durand, 2000, Giordan, 1993, Tochon, 1993) devenue un enjeu de l'enseignement en EPS et nous apportons des éléments de compréhension et du sens aux différents rapports au savoir de l'enseignant d'EPS à travers cette notion. Nous estimons que la subjectivité du sujet enseignant (empreinte d'une histoire et d'une trajectoire singulière), détermine son rapport personnel au savoir de spécialiste, fonde le contenu et la forme de l'enseignement de sa spécialité et marque bel et bien l'enseignement de la non spécialité, une autre APS n'ayant pas toutefois la même logique interne. Nous nous inscrivons dans une démarche qualitative, une recherche du sens de type exploratoire. Suivant une démarche clinique d'étude de cas, nous avons réalisé, auprès de quatre enseignants d'EPS, une observation in situ et un protocole d'entretiens (libres et semi-directifs). Nous avons pu mettre en évidence, à l'issue de l'étude de ces quatre cas, ainsi que de leur croisement, l'importance de « l'empreinte » corporelle dans l'enseignement de l'EPS en général et dans le traitement didactique des APS en particulier.

Habilitation à diriger les recherches

Recension par Catherine Yelnik

19 mars 2009

Du rapport au savoir à la fiction de soi : penser, vivre et faire grandir dans un monde incertain Françoise Hatchuel

Paris Ouest Nanterre La défense

Jury : Claudine Blanchard-Laville (Paris Ouest Nanterre La Défense), Laurence Gavarini (Paris 8 Saint-Denis), Claudine Haroche (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales), Leandro de La Jonquière (São Paulo), Patricia Mercader (Lyon 2), Christoph Wulf (Université Libre de Berlin).

Partis d'une interrogation sur le rapport au savoir de jeunes engagé-e-s dans une pratique volontaire des mathématiques (travail de doctorat), mes travaux se sont progressivement élargis à une réflexion plus globale sur la place et les enjeux du ou des savoir(s) pour les sujets et les sociétés. Ils se structurent aujourd'hui autour d'une tentative de théorisation de la notion de « fiction de soi », que je conçois comme l'ensemble des récits, conscients et inconscients, construits et/ou hérités, que chacune se fait de lui ou d'elle-même pour faire face à l'angoisse de mort.

Je prends en effet comme point de départ une définition de la condition humaine que je caractérise par la conjonction tout à fait singulière de la prématurité du nouveau-né (hypothèse de la néoténie de Bolk) et de la conscience de la mort. Alliance impossible de la charge matérielle et de l'angoisse psychique, face à laquelle les cultures humaines ont dû déve-

lopper, stabiliser et transmettre, de solides raisons de vivre et de faire grandir les enfants et des modes de faire cohérents avec ces raisons-là. Dans une telle perspective, le savoir peut être conçu comme une mise en forme partageable et transmissible de ces raisons et modes de faire et de leurs justifications. Modalité transmise de défense contre l'angoisse de mort, notre savoir devient, si nous suivons ce raisonnement, ce qui nous permet de faire face à peu près raisonnablement à l'impossible.

Dans ce cadre, qui emprunte à la fois à la psychanalyse et à l'anthropologie, une centration plus particulière sur l'adolescence me permet de questionner la façon dont notre société fait grandir ses jeunes et le rôle du savoir, et des différents types de savoir, dans ce processus. Une réflexion sur les types de savoirs valorisés dans différentes sociétés me permet ainsi de montrer que le mode d'insertion des jeunes va dépendre de la façon dont chaque société conçoit le savoir, ce qu'elle en attend, notamment en matière de certitudes, et les processus de légitimation qu'elle met en place, ce qui conduit à interroger ce que l'on peut appeler « l'hyper-rationalité » de nos propres sociétés où la perte du rapport au réel au profit d'une conception purement théorique du savoir pousserait de plus en plus chacun-e à se « prouver » et non plus à se « raconter ».

Pour ce faire, les recherches sont conduites principalement sur la base d'une démarche clinique d'orientation psychanalytique telle que nous la définissons en sciences de l'éducation (voir Blanchard-Laville et alii dans le n° 151 de la *Revue Française de Pédagogie*), attentive avant tout aux situations et à ce qu'elles permettent de potentialiser, la visée compréhensive se faisant à travers l'élaboration de la dynamique transférentielle vis-à-vis de l'objet de recherche.

Les premiers travaux ont porté sur ce qui se jouait psychiquement et institutionnellement pour des adolescent-

e-s qui participaient à des ateliers mathématiques et pour des enfants en fin de primaire, puis sur les interactions en classe et la façon dont les enseignant-e-s pouvaient accompagner l'apprentissage, à travers notamment les notions de rituels et de don/contre-don. Cette grille a alors pu s'appliquer à l'étude des rituels, conscients et inconscients, à l'œuvre dans une équipe de recherche travaillant sur le même matériel avec des approches disciplinaires différentes (comment se définissent et se régulent les territoires, qu'est-ce qui est don, qu'est-ce qui est dette, etc.), tandis qu'une expérience personnelle du bilinguisme a abouti à une réflexion sur le passage d'une langue à l'autre dans la construction d'une fiction de soi et d'un espace de pensée autonome. Une participation à une recherche collective sur l'autobiographie du psychologue Carl Rogers permet de montrer comment la « culture » au sens large peut constituer un étayage aux conflits psychiques, en interprétant la théorisation pédagogique du célèbre psychologue comme une réponse à ses propres conflits, et le succès de cette théorisation comme preuve que cette réponse peut aussi opérer pour d'autres, tandis que la direction d'une nouvelle recherche collective sur le rapport au savoir de jeunes placés en institution, commanditée par une importante association de protection de l'enfance, fait apparaître la « mise au défi » comme mode dominant de construction de soi chez les jeunes et au sein de l'institution. On peut alors opposer une « fiction de soi » qualifiée de « soutenable » de Carl Rogers à celle, « non soutenable », de ces jeunes, enfermés dans une image d'eux à défendre, et qui doivent se prouver avant même d'avoir pu s'inventer.

La résistance à la virtualisation du monde Une attention particulière est alors portée à la dimension pictogramme (le terme est de Piera Aulagnier) du rapport au monde et à son ancrage corporel et sensoriel,

Tout l'enjeu du travail, notamment dans les dispositifs formatifs mis en place, va alors consister à aider des (futur-e-s) professionnel-le-s à recouvrer leur propre fiction d'eux et d'elles-mêmes, en prenant notamment conscience du pouvoir de leurs actes et de leurs modalités singulières

24 octobre 2009

Du négatif au transitionnel. Approche psychanalytique du rapport subjectif aux technologies de l'information et de la communication dans les champs de l'éducation et de la formation
Jean-Luc Rinaudo

Paris Ouest Nanterre La Défense
Jury : Georges-Louis Baron (Paris Descartes), Claudine Blanchard-Laville (Paris Ouest Nanterre La Défense), Eric Bruillard (Paris 12), Jean-François Marcel (ENFA Toulouse), Sylvain Missonnier (Paris Descartes), Bernard Pechberty (Paris Descartes).

L'auteur propose d'articuler ses travaux sur les pratiques médiatisées par les technologies de l'information et de la communication des enseignants et des apprenants selon une perspective clinique d'orientation psychanalytique. En situation professionnelle, ces pratiques se construisent en tension entre un travail de déliaison qu'opère la part psychotique de la personnalité de l'enseignant « ordinaire » et un travail de construction et de renforcement du lien. Est ainsi mis en évidence un gradient de polarités possibles dans les processus psychiques, dans le rapport aux Tice, qui s'étend du travail du négatif aux phénomènes transitionnels. De plus, l'auteur montre, dans ses travaux les plus récents, comment les processus groupaux sont à l'œuvre sur les forums électroniques en formation.

7 décembre 2009

Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie.

Gilles Monceau

Paris 8

Jury : , Claudine Blanchard-Laville (Paris Ouest Nanterre La Défense), Laurence Gavarini (Paris 8 Saint-Denis), Antoine Savoye (Paris 8 Saint-Denis).

Cette note de synthèse propose d'examiner un parcours de presque treize années durant lesquelles ont été progressivement construits les outils théoriques et méthodologiques d'une socio-clinique institutionnelle qui singularise la démarche de l'auteur. Le champ concerné est celui de l'éducation dans lequel les pratiques, les professions et les établissements sont abordés sous l'angle de leurs dynamiques institutionnelles.

Après une thèse consacrée au concept de résistance en éducation, soutenue en janvier 1997, les travaux se sont poursuivis dans les secteurs scolaire, sanitaire et social. Cette ouverture permet de traiter de problématiques transversales à différentes institutions, telles que celles de la professionnalisation ou de l'individualisation des pratiques éducatives. Elle permet d'atteindre des résultats de recherche ayant une valeur plus générale que ceux produits par des analyses inscrites dans un seul contexte institutionnel.

Une autre singularité de la démarche est de prendre en compte dans la recherche les commandes provenant d'organismes et d'équipes développant des activités dans le champ de l'éducation. L'analyse et la contextualisation de ces commandes éclairent les enjeux politiques et les évolutions des pratiques éducatives durant les quinze dernières années en France. La manière dont des problèmes sociaux, tels que la violence scolaire ou la déscolarisation, tendent à se transformer en problématiques de re-

cherche via des commandes passées aux chercheurs dans le cadre de politiques publiques est ainsi la toile de fond des travaux socio-cliniques institutionnels.

Enfin, l'inscription de l'auteur dans des réseaux de recherche internationaux, notamment avec des pays d'Amérique latine (Argentine, Brésil, Mexique), contribue à élargir son champ d'analyse. La situation française, en matière de recherche en éducation, apparaît alors dans sa spécificité qui n'a rien d'universelle.

L'examen rétrospectif du cheminement de recherche de l'auteur le conduit à dégager les principes de sa démarche et à interroger les influences qui ont contribué à façonner sa posture de recherche et les outils théoriques et méthodologiques dont il s'est doté.

L'élaboration d'une posture singulière de recherche est donc le fil conducteur de cette note de synthèse. Elle se nourrit de l'appropriation critique d'outils méthodologiques et théoriques déjà en usage dans la communauté scientifique et de la production de notions et de techniques plus neuves.

La première partie de cette note revient sur la diversité des commandes d'intervention et de recherche auxquelles il a été répondu, celles-ci déterminant le corpus de la démarche socio-clinique institutionnelle. L'analyse de ces commandes permet de mettre en rapport les évolutions institutionnelles du champ avec celles des problématiques de recherche (apprentissage de la lecture et de l'écriture, violence, innovation, professionnalisation, déscolarisation, parentalité).

Un tableau récapitulatif des recherches les plus significatives est proposé en annexe, il permet au lecteur d'en identifier rapidement les caractéristiques de chacune et les enchaînements entre les unes et les autres. Une indexation permet de s'y reporter lorsque ces chantiers sont évoqués dans le corps du texte.

Le dispositif de recherche (trans-na-

tional et trans-disciplinaire) qui a été progressivement construit pour répondre à ces commandes est également présenté dans cette première partie. Il éclaire le positionnement du chercheur face à l'actualité des politiques et des situations éducatives.

La seconde partie revient sur les origines et l'actualité des approches cliniques en sciences sociales et plus précisément en sciences de l'éducation. Cela permet d'y situer la démarche socio-clinique institutionnelle dans une filiation théorique et méthodologique où l'influence de la psychanalyse sur l'analyse institutionnelle apparaît avec force.

Ce faisant, les origines des différents courants socianalytiques et leurs rapports avec la psychanalyse d'une part et avec la sociologie clinique d'autre part peuvent être précisés.

Cette seconde partie se clôt par la mise à jour des principes qui orientent la pratique socio-clinique institutionnelle.

La troisième partie clarifie les enjeux théoriques et pratiques du concept d'implication. Elle en montre les évolutions et les tensions, notamment dans le champ des sciences de l'éducation et plus largement dans les sciences sociales. La circulation du concept entre pratique professionnelle et pratique de recherche y est étudiée dans la genèse du concept, en particulier dans l'œuvre de René Lourau.

Le concept d'implication professionnelle, tel qu'il est apparu en sciences de l'éducation dans les années 1990, est ensuite exposé dans ses différentes déclinaisons. Les recherches anglo-saxonnes puis européennes, menées sur les concepts d'*involvement* et de *commitment* dans les domaines de la gestion et du marketing, sont présentées en contrepoint pour leurs apports à la théorisation des relations entre individus et institutions. La manière dont le concept peut être mobilisé dans la formation à la recherche, en particulier auprès de professionnels en reprise d'études universitaires, est ensuite abordée.

La quatrième partie dégage les enseignements généraux des travaux de l'auteur portant sur les processus institutionnels dans le champ éducatif. A cette fin, il propose une suite au travail du concept de résistance qui faisait l'objet de sa thèse de doctorat. S'y ajoutent les notions d'interférence et de transducteur institutionnels qu'il élabore depuis. Enfin, y sont précisées les notions de pratique et d'implication professionnelles.

D'un point de vue méthodologique, cette dernière partie propose également une mise au point sur les dispositifs et les techniques socio-cliniques les plus significatifs construits pour saisir ces processus à travers l'étude des pratiques et des implications professionnelles.

La conclusion met en perspective les différents objets travaillés au cours de ce parcours. Ils sont situés dans des processus institutionnels dont l'analyse nécessite une démarche sensible au « travail du négatif » dont les différentes approches cliniques contemporaines sont redevables à la psychanalyse.

L'attention portée aux processus institutionnels, à travers la manière dont les sujets y sont impliqués, interroge le discours courant sur la perte de puissance des institutions. Les processus actuellement observables de diffusion de notions et de techniques qualifiées d'individualisation, d'autonomisation et de responsabilisation ne témoignent-ils pas plutôt de nouvelles formes d'institutionnalisation ?

L'orientation des travaux futurs se dessine alors dans une volonté de lier l'exploration clinique des processus institutionnels, leur théorisation et l'élaboration de la socio-clinique institutionnelle.

10 décembre 2009

Approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Réflexions d'après-coup.

Philippe Chaussecourte

Paris Ouest Nanterre La défense

Jury : Chantal Amade-Escot (Toulouse II), Claudine Blanchard-Laville (Paris Ouest Nanterre La Défense), Laurence Gavarini (Paris 8 Saint-Denis), Bernard Golse (Paris Descartes), Léandro de Lajonquière (São Paulo), Nicole Mosconi (Paris Ouest Nanterre La Défense), Bernard Pechberty (Paris Descartes).

Cette Note de synthèse est conçue en quatre parties, encadrées par une introduction et une conclusion. Son but est d'explicitier, dans des réflexions d'après-coup, des avancées épistémologiques et méthodologiques dans lesquelles son auteur s'est engagé, s'inscrivant dans le courant qui soutient une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. La première partie comprend une étude théorique de la notion psychanalytique d'après-coup. Dans la seconde partie, l'auteur revisite, dans l'après-coup, son parcours de formation, principalement universitaire, en mettant l'accent sur deux épisodes à propos desquels il opérationnalise cette notion. Dans une troisième partie, la question des rapports psychanalyse/éducation-pédagogie est déclinée et l'auteur montre comment il se situe dans un courant *de recherche* dont la psychanalyse constitue l'orientation et où il s'agit de proposer des notions originales, théorisées pour l'éducation, issues d'éléments de la théorie psychanalytique. Dans la dernière partie, l'auteur explicite comment, à partir de la formation qu'il a acquise, il peut soutenir l'idée d'une *légitimité spécifique* nécessaire au chercheur pour *observer psychanalytiquement* des situations d'enseignement. Il expose de plus sa réalisation d'un dispositif par-

ticulier permettant aux étudiants du champ une sensibilisation à ce type d'observation. Il souligne enfin une *spécificité légitime* des recherches sur les situations d'enseignement qui prennent en compte le *rapport au savoir*, et notamment sa déclinaison clinique du côté de l'enseignant en terme de *transfert didactique*, notion proposée par Claudine Blanchard-Laville et mise au travail par lui-même.

Résumés - abstracts

De l'histoire scolaire à l'école intérieure

Carmen Strauss-Raffy

Résumé

Cet article rend compte de l'élaboration de la notion d'école intérieure, comme construction personnelle faite à partir du vécu réel et fantasmatique de l'expérience scolaire, de ce qui en a été métabolisé, de ce qui reste non symbolisé ; elle détermine le rapport entretenu avec l'école d'aujourd'hui. Comment la formation des enseignants pourrait-elle leur donner l'occasion de revisiter leur histoire scolaire, de conscientiser leur école intérieure, voire de la pacifier lorsqu'elle est en souffrance ? Des propositions sont faites dans ce sens.

Mots clés

école intérieure, histoire scolaire, travail psychique, formation des enseignants, écriture

From school history to inner school.

Abstract

This contribution accounts for the elaboration of the notion of inner school as personal construction made up from actual experience both real and fantasmatic of the experience of school, from what has been metabolized, from what remains non-symbolized ; it determines the relation kept with today's school.

How could teachers' training give them a chance of revisiting their own school history, of raising consciousness of their own inner school, and maybe even pacifying it when in suffering? Suggestions are made towards this direction.

Keywords

inner school, school history, psychical work, teachers' training, writing

Archéologie d'une approche freudienne des technologies de l'information et de la communication

Jean-Luc Rinaudo

Résumé

L'objet de ce texte est de montrer l'intérêt d'un « retour » aux écrits de Freud pour analyser dans une perspective clinique d'orientation psychanalytique, les pratiques médiatisées des apprenants et des enseignants. Outre la *Note sur le bloc magique*, seront repris *L'inquiétant* et *Au-delà du principe de plaisir* qui guident vers les deux polarités du rapport à l'informatique : travail du négatif et processus de subjectivation.

Mots clés

TIC, Freud, Winnicott, Searles, inquiétante étrangeté, ficelle, négatif, transitionnel

Archeology of a Freudian approach to information and communication technologies

Abstract

The aim of this paper is to demonstrate the value of a "return" to Freud's

writings to analyze practices of learners and teachers, in a clinical psychoanalytical perspective. Besides *A Note Upon the 'Mystic Writing-Pad.'*, *The Uncanny* and *Beyond the pleasure principle* show both polarities of relation to the computer: the negative and processes of subjectification.

Keywords

ICT, uncanny, Freud, Winnicott, Searles, negative, transitionnal

La vulnérabilité de l'enfant, une notion entre psychanalyse et anthropologie. Un concept outil pour le clinicien-chercheur en Nouvelle-Calédonie.

Yoram Mouchenik

Résumé

La notion de vulnérabilité de l'enfant, issue de la psychologie clinique, de la psychiatrie et de la psychanalyse est à interroger dans le champ de l'anthropologie de l'enfance. Le concept de « vulnérabilité » de l'enfant est très présent de façon implicite dans de nombreux travaux anthropologiques et de façon beaucoup plus explicite en psychiatrie et en psychanalyse à partir des travaux d'E.J. Anthony (1978). Cependant, en psychiatrie et en psychanalyse, il va souvent être davantage question de la vulnérabilité, ou de la pathologie parentale et des risques qu'elles feraient courir à l'enfant en termes de carences, de traumatismes et d'insuffisances éducatives. La vulnérabilité de l'enfant serait alors, surtout, la conséquence de celle de ses parents dans la famille restreinte, sans être suffisamment reliée aux mondes symboliques et sociaux qui lui donnent un sens. Dans notre expérience de psychologue-clinicien et de chercheur sur les Iles Loyauté de Maré et Ouvéa en Nouvelle-Calédonie, la vulnérabilité de l'enfant est quasiment ontologique, tant il est le récepteur de multiples signes, dangers, menaces et maladies qui le dépassent, du monde des vivants ou de celui des morts, des divinités, des marques de l'ancestralité, des armes de la malédiction ou des attaques de la sorcellerie. Appartenant pendant trois ans au service de pédopsychiatrie nouvellement créée en Nouvelle-Calédonie, nous avons développé une offre de soins pour les enfants en difficulté au travers d'une succession d'entretiens familiaux thérapeutiques dans l'espace domestique en milieu rural. Ce travail clinique était parallèlement complété par des investigations anthropologiques auprès d'autres interlocuteurs.

Mots clés

anthropologie, psychanalyse, Nouvelle-Calédonie, enfant, famille, société Kanake.

Child vulnerability a concept between psychoanalysis and anthropology. A tool for the clinician-researcher in New Caledonia.

Abstract

The concept of child vulnerability coming from clinical psychology, psychiatry and psychoanalysis has to be questioned in the field of childhood anthropology. The concept of child vulnerability is quite present but implicit in many anthropological works but much more explicit in psychiatry and psychoanalysis starting with E.J. Anthony's work (1978). However, in psychiatry and psychoanalysis, the parental psychopathology is underlined with the risks for the child in terms of deficiency, traumatism or inadequate education. Child vulnerability would be then, the consequence of parental weakness in the nuclear family, without being sufficiently

connected to the symbolic and social worlds. In our experience as clinical-psychologist and researcher in the Maré and Ouvea islands of New Caledonia, the child vulnerability is quite ontological, since he is the receptor of multiple signs, dangers, threats and diseases from the world of the living and the world of the deads, divinities, the marks of ancestrality, or the weapons of curse or the attacks of sorcery. Belonging for three years to the pedopsychiatric team, recently developpt in New Caledonia, we have proposed care for children psychological problems through therapeutic family talks in the domestic spaces of rural aeria. This clinical work was parrallèlement supplemented with anthropological investigations with other interlocutors.

Keywords

anthropology, psychoanalysis, New Caledonia, child, family, Kanak society

Les difficultés d'apprentissage et d'insertion aux marges de l'intégration psychique : un rapport à l'expérience et au savoir "agglutiné"

Caroline Le Roy

Résumé

Ce texte est issu d'une recherche en Sciences de l'éducation conduite dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique et traitant de la relation éducative dans le domaine de la formation et de l'insertion. L'analyse clinique révèle la présence d'affects non symbolisés dans l'histoire singulière de certains sujets. Pour illustrer le propos, une vignette clinique tente de montrer comment ces ratés de l'introjection affectent ce que les espaces éducatifs étudiés mobilisent particulièrement : le processus de subjectivation de l'expérience. Ce faisant, les traces de ce processus pourraient également être identifiées dans certaines modalités du langage. Dans l'espace éducatif, ces données pourraient permettre d'inférer une archéologie du rapport au savoir caractérisée par la coexistence de formes de symbolisation différentes. Ceci nécessite alors de porter un autre regard sur les lacunes de l'apprentissage.

Mots clés

formation, introjection, incorporation, contenance, rapport au savoir, expérience, clinique de la lacune

Abstract

This text stems from a research in education conducted in a clinical and psychoanalytically oriented approach. It deals with the educational relationship in the field of training (aiming at social and vocational integration). The clinical analysis brings to light affects which could not be symbolised in the history of some subjects. To illustrate the point, a clinical situation attempts to show how these failures in introjection affect what is especially brought to play in the educational areas in question : the building process of subjective experience. In so doing, traces of this process may also be identified in some modes of language. In the educational area, such data could lead to infer an archeology of the relation to knowledge, characterized by the coexistence of different symbolization forms. This implies adopting another point of view on learning deficiencies.

Keywords

training, introjection, incorporation, containment function, relation to knowledge, experience, clinic of the gap

Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice

Aurélie Maurin

Résumé

Cet article propose une réflexion sur le travail de transcription et la place du retranscripteur dans la recherche, au travers d'exemples cliniques issus de travaux actuels. Il y sera soutenu l'hypothèse que la subjectivité du retranscripteur infiltre sa tâche de transcription et qu'elle peut ainsi être mise au service du travail d'analyse.

Mots clés

contre-transfert, transcription, animation, analyse, groupes de parole, adolescent.

Abstract

This article offers an insight into transcription work and transcribers' postures based on the study of clinical cases selected from recent research. The assumption that the transcriber's subjectivity pervades his transcription –which can therefore be used for analytical work—will be argued.

Keywords

counter-transference, transcription, animation, analysis, discussion groups, adolescent

Créativité et transmission : le passage par l'identification

Michèle Emmanuelli

Résumé

Le rôle de l'adulte dans le soutien de la créativité et du plaisir de pensée chez l'enfant et l'adolescent est celui d'un passeur. C'est l'appui sur l'identification à l'adulte occupant une fonction paternelle qui permet, de manière plus ou moins durable, le dépassement des turbulences de l'adolescence et l'engagement dans une créativité adulte.

Mots clés

adolescence, créativité, transmission du savoir, identification, apprentissages

Creativity and transmission: passage by means of identification

Abstract

The role played by the adult when he or she supports the creativity and pleasure in thinking in the child and the adolescent is that of a guide. It is this support obtained from the identification with the adult who occupies a paternal function which makes it possible in a more or less durable fashion for the child to get beyond the turbulence of adolescence and to engage in adult creativity.

Keywords

adolescence, creativity, transmission of knowledge, identification, apprenticeship

Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle »

Louis-Marie Bossard

Résumé

À partir de l'étude de quelques entretiens issus d'une recherche collective, cet article s'intéresse aux difficultés auxquelles s'affrontent les enseignants débutants. Il propose de lire le passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) en termes « d'adolescence professionnelle » et de « post-adolescence professionnelle ».

La perspective adoptée est celle de l'approche clinique d'orientation psychanalytique. À la suite de l'analyse du discours tenu au cours des entretiens, les hypothèses interprétatives avancées s'appuient sur un cadre théorique développé par des psychanalystes dont les travaux portent plus particulièrement sur l'adolescence.

Mots clés

adolescence professionnelle, enseignants débutants, post-adolescence professionnelle

Novices teachers: from « professional adolescence » to « professional post-adolescence »

Abstract

Based on interviews realized in the context of a collective research, this article focuses on the difficulties novice teachers have to come up against. It proposes to consider the transition between the student situation and the teacher situation in terms of "professional adolescence" and "professional post-adolescence".

This study is based on a clinical approach with psychoanalytical orientation. From the analysis of the speech delivered during the interviews, the interpretative hypothesis ventured rely on a theoretical framework developed by psychoanalysts whose work is more particularly dedicated to adolescence.

Keywords

Novice teachers, Professional adolescence, Professional post-adolescence

Entre le soi-musicien et le soi-enseignant : conflit et mécanismes de dégage-ment chez le professeur d'Éducation musicale

Sophie Lerner

Résumé

À partir de sa pratique enseignante qui l'a sensibilisée à l'appréhension des phénomènes psychiques sous-tendant l'acte d'apprendre et celui d'enseigner, l'auteur tente de saisir les processus mis en œuvre dans le rapport intime que l'enseignant entretient avec sa discipline d'enseignement, ici l'Éducation musicale dans le second degré. Le travail s'inscrit dans une approche d'orientation psychanalytique ; dans cet article, l'auteur, questionnée par son propre rapport à la musique qu'elle relie à une thématique identitaire, développe les principales notions lui permettant de questionner ce qu'elle appelle le soi-musicien et le soi-enseignant.

Quelques éléments d'analyse de quatre entretiens réalisés auprès de professeurs d'Éducation musicale au collège permettent d'inférer comment ces derniers s'organisent psychiquement pour concilier lien à la musique et lien didactique, étudiés sur les registres objectal et narcissique.

Mots clés

éducation musicale / pratiques enseignantes, approche clinique, processus psychiques, soi-enseignant

Novices teachers : from « professional adolescence » to « professional post-adolescence »

Abstract

The author, drawing on her teaching practice that has increased her awareness of the psychic phenomena underlying the act of learning and that of teaching, tries to seize the processes at work in the intimate link developed by a teacher with his/her academic subject, in the present case musical education in secondary schools. The study is built on a psychoanalytically-oriented approach. In this article, questioning her own link to music, a matter of identity, the author develops the principal notions she used to question what she calls musicien-self and teaching self. In the last part, several éléments of interviews with four junior high school music teachers' are analyzed. From these it can be inferred how teachers, psychically speaking, reconcile their link to music with the didactical link, through a study in object-relation and narcissistic modes.

Keywords

teaching music / musical education, teaching practices, clinical approach, psychic phenomena, teaching self