

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° 5
avril 2011

Comité scientifique

Jacques Arveiller, université de Caen
José Luis Atienza, université d'Oviedo (Espagne)
Alan Bainbridge, Christ Church university Canterbury (Grande-Bretagne)
Serge Boimare, centre Claude Bernard
Michèle Bourassa, université d'Ottawa (Québec)
Teresa Carreitero, université fédérale 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
Denis Mellier, université de Franche-Comté
Patricia Mercarder, université Lyon 2
Sylvain Missonnier, université Paris Descartes
Jean-Sébastien Morvan, université Paris Descartes
Jacques Natanson, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Jacques Nimier, université de Reims
Annick Ohayon, université Paris 8
Dominique Ottavi, université 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 Terrisse, IUFM de Toulouse
Mariette Théberge, université d'Ottawa (Québec)
Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)
Linden West, Christ Church university Canterbury (Grande-Bretagne)

Comité de rédaction

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

Sommaire

Éditorial

Jean-Luc Rinaudo	5
------------------	---

Recherches

Tolérer l'effraction, travailler à inclure Georges Gaillard	7
Le lien tutorial et ses dysfonctionnements possibles Jean-Marie Weber	25
La grande difficulté scolaire, vecteur d'un conflit psychique chez l'enseignant. Entre textes institutionnels et pratiques professionnelles Catherine Luce	39
Le malaise professionnel chez les enseignants : une expérience d'un groupe de réflexion au Mexique Maria José Garcia Oramas	57
Le rapport d'autorité au collège : une construction psychique dans la dynamique des places symboliques d'enseignant et d'élèves Isabelle Lechevallier	67
Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université : comment construire une posture créative et clinique ? Françoise Bréant	79

Entretien avec...

Nicole Mosconi Laurence Gavarini, Philippe Chaussecourte	99
---	----

Autres écrits

Florian Houssier. Anna Freud et son école. Créativité et controverses Aurélie Maurin	127
Catherine Henri-Menassé. Analyse de la pratique en institution. Scènes, jeux et enjeux Catherine Yelnik	131
Thèses	137
Appel à contributions	143

Résumés - abstracts	145
---------------------	-----

Editorial

Jean-Luc Rinaudo

Ce cinquième numéro inaugure notre troisième année. Il est l'occasion de plusieurs évolutions, tant pour les auteurs que pour les lecteurs qui sont sans cesse plus nombreux si l'on en croit les statistiques de consultation du site de la revue.

Profitant des possibilités qu'offre Internet, la mise en ligne des articles de ce numéro a été effectuée au fur et à mesure de l'avancée du travail des auteurs et de celui du comité de rédaction. Pour répondre aux remarques des lecteurs, la mise en page a été aérée, ce qui augmente un peu le nombre de pages, mais permet de rendre plus agréable la lecture en ligne des articles. Dorénavant, des appels à contributions pour des dossiers thématiques seront régulièrement lancés : la question du groupe constituera le thème du numéro 7, à paraître au printemps prochain, comme en témoigne l'appel à contributions qui figure dans ce numéro 5.

Ces nouveautés s'inscrivent dans la ligne du projet éditorial initial qui visait à faciliter la structuration du champ clinique à référence psychanalytique en sciences de l'éducation et la diffusion des travaux de recherche qui s'inscrivent dans ce champ. Grâce au travail d'écriture des auteurs, à la relecture attentive des experts et au travail important d'interface entre auteurs et experts effectué par le comité de rédaction jusqu'à la mise en ligne des articles, l'exigence de rigueur scientifique et de qualité d'écriture des textes publiés demeure.

La politique éditoriale s'affirme dans ce numéro qui offre un espace de publication à des travaux originaux de chercheurs confirmés, de jeunes docteurs ou de doctorants. Ces chercheurs cliniciens, français ou étrangers, ne se réclament d'ailleurs pas tous des sciences de l'éducation. C'est le cas par exemple de Georges Gaillard, qui enseigne la psychologie.

Son texte pointe la nécessité d'un travail autoréflexif et groupal pour les professionnels du travail social et l'on pourrait sans doute étendre son analyse à tous les professionnels de la relation, pour que ces derniers puissent être accompagnés à supporter ce qui excède, dans un premier temps, leurs capacités d'élaboration et leur permettre de réinstaurer une professionnalité malmenée.

Dans sa dimension d'offre d'un travail groupal, ce texte résonne avec celui de Maria José Garcia Oramas à propos des élaborations psychiques menées,

au sein d'un groupe, par des enseignants, dans la région de Vera Cruz au Mexique, aux prises avec un sentiment de malaise professionnel. Il fait écho également avec le texte de Jean-Marie Weber qui, lui aussi, s'intéresse à la question de l'accompagnement de professionnels au Luxembourg ; cette fois, il s'agit d'analyser ce qui est en jeu dans l'accompagnement de jeunes enseignants, pour leurs tuteurs.

Les pratiques des enseignants sont interrogées par Cathy Luce, à partir d'un questionnement sur la difficulté scolaire à travers l'analyse du discours institutionnel ainsi que du discours de praticiens du premier degré, puis par Isabelle Lechevallier qui propose de comprendre la question de l'autorité au collège comme une co-construction où élèves et professeur ont à se tenir dans un rapport symbolique de places. Françoise Bréant, dans l'enseignement supérieur, cette fois, fait le récit d'une pratique créatrice de rupture au sein d'un cours magistral, à travers l'analyse de ses mouvements transférentiels.

Dans l'entretien avec un témoin de l'histoire de la clinique dans le champ de l'éducation et de la formation qui ponctue chaque numéro, Nicole Mosconi, grâce à Laurence Gavarini et Philippe Chaussecourte qui le conduisent, nous livre, à travers son parcours biographique, des éléments de la construction de son identité de chercheure.

Ainsi, numéro après numéro, se construit l'identité de la revue Cliopsy.

Jean-Luc Rinaudo

Tolérer l'effraction, travailler à inclure

Georges Gaillard

« *Le mystère est co-extensif de notre présence au monde, et celle-ci excède l'effort de la conscience pour la mesurer* » (Bergounioux, 2007)

La nécessité de pratiques autoréflexives concerne l'ensemble des positions professionnelles où un appareillage intersubjectif est à l'œuvre. À partir d'une *clinique des groupes institués*, je propose de nous rendre attentifs aux mouvements de différenciation et de mise en lien, d'acceptation ou de refus, des positions psychiques convoquées par l'*usager* ; soit de prendre la mesure du travail subjectif qui est requis de la part des professionnels.

Une situation d'analyse de la pratique nous permettra de voir opérer des mouvements d'exclusion de ce qui excède par trop violemment les capacités élaboratives des professionnels et menace le groupe dans sa capacité de liaison symbolisante. Le travail autoréflexif consiste dès lors à inclure la négativité inhérente à ces différents liens, qu'il s'agisse d'un lien d'apprentissage, de soin, ou d'accompagnement. Cette négativité n'en finit pas d'être l'objet d'un refus et d'un rejet. Comme l'écrit Nathalie Zaltzman (2003), « Le seul véritable progrès de l'esprit n'est pas du côté des valeurs supérieures, mais dans la familiarisation avec son propre fond de bassesse et de barbarie, familiarisation seule capable de rendre caduque l'hypocrisie intrinsèque aux buts culturels conscients. [...] Le seul levier efficace des changements de la psyché consiste à passer par l'acceptation de la réalité psychique dans ce qu'elle a de pire ».

Il est dès lors indispensable d'aider les professionnels dans leurs identifications à se différencier d'avec les sujets auprès desquels ils interviennent ; autrement dit, il convient de réinstaurer de la différence, de restaurer une professionnalité¹ régulièrement mise en défaut dans les rencontres avec les *usagers* et de contribuer simultanément à la constitution d'un sentiment d'appartenance à l'équipe, à la mise en place d'une groupalité professionnelle.

1. J'entends par *professionnalité* « l'ensemble des compétences considérées comme caractérisant normalement les membres d'un groupe professionnel donné à une époque donnée » (Demailly, 2008 citée par Ravon, 2009).

S'appareiller

Un certain nombre de pratiques professionnelles, qui ne sont autres que celles que l'adage freudien épingle comme *impossibles* – guérir, éduquer, gouverner – (Freud, 1925/1937) supposent que les professionnels s'appareillent dans des liens intersubjectifs avec leurs *publics*. À la suite de

Freud, René Kaës a mis l'accent sur la notion d'étayage, et celle d'appareillage en spécifiant les notions d'*appareil psychique groupal* et d'*appareil psychique intersubjectif* (1976). Ces notions sont depuis lors devenues indispensables pour éclairer la dynamique psychique des groupes et des institutions. Ces liens d'étayages intersubjectifs concernent donc les champs de l'éducation et de la formation, celui du soin et celui du travail social, ce champ que je spécifie comme celui de la *mésinscription*. Sous le terme de *mésinscription*, je désigne avec Alain Noël Henri (2004, 2009) ces institutions qui ont fonction de *remailage* de la trame symbolique au premier rang desquelles on trouve les institutions du soin, du travail social et quelques autres. Ces institutions s'adressent à des sujets pour qui leur inscription comme sujets parmi d'autres (ce que désigne le terme de contrat narcissique de Piera Aulagnier, 1975) s'est trouvée entravée de quelque manière et dont les symptômes troublent l'ordre symbolique (selon les trois registres du symptôme : psychique, somatique et le registre de l'agir [les actings]). Ces institutions interviennent là où les instances qui sont en charge de *mailler* le corps social et d'*instituer* les sujets sous la férule de la Loi (groupes familiaux, groupes sociaux d'appartenance, école, etc.), ont échoué et se sont révélées (partiellement) insuffisantes.

Les configurations inter et trans-subjectives contraignent ces professionnels à un travail psychique constant où, cycliquement, sont en jeu *mise en liens*, *investissement* et *différenciation*. Rappelons que l'*intersubjectif* réfère à l'interaction psychique qui se construit entre les différents sujets d'une relation alors que le *trans-subjectif* définit ce qui de la psyché réfère au contexte dans lequel se joue la relation et qui constitue cet arrière-fond silencieux qui soutient chacun des sujets au travers de la langue et de la culture par exemple. La clinique des groupes et des institutions nous a familiarisés avec l'idée-force selon laquelle les institutions, les équipes et les professionnels qui les composent, sont organisés psychiquement par leur objet. De José Bleger à Jean Pierre Pinel, les travaux sont nombreux qui déclinent ce paradigme. Comme l'écrit Bernard Duez en 1998 : « Les institutions s'organisent le plus souvent à leur insu sur le modèle des pathologies qu'elles prennent en charge. [...] Il existe une identification nécessaire au patient qui permet qu'on le prenne en charge [...]. Il existe une identification projective au patient qui a pour fonction de permettre au soignant de faire l'économie du conflit psychique et de l'affrontement avec la folie du semblable. Le patient devient alors le maître inconscient de la figuration institutionnelle. L'institution devient dépendante du patient dans les modes de figurations qu'elle instaure ». Jean-Pierre Pinel fait le point sur cette question en 2007, dans un texte où il rend compte de l'émergence de cette perspective depuis les travaux pionniers de Alfred H. Stanton et Morris S. Schwartz (1954) avec la notion de *projection scissionnelle* reprise par Paul Claude Racamier en 1983, en passant par l'apport majeur de José Bleger (1966, 1971) avec la notion de *dépôt synchrétique* et par René Kaës (1987), Paul Fustier (1987), Bernard Duez (1996, 1998) jusqu'à ses propres travaux avec la notion d'*analogies fonctionnelles* et de *résonances*

pathologiques (Pinel, 1996, 2007).

Dans ces liens, on a affaire au primat de l'affect, et donc à une contagion, une contamination constante des professionnels et des groupes professionnels par les mouvements psychiques qui s'actualisent sur la scène institutionnelle. La figure de l'enseignant, celle du soignant et celle de l'éducateur, ont ainsi en commun de devoir « se prêter au transfert » (Gaillard, 2009) auprès de leurs publics respectifs, sous peine de jouer un rejet constant des sujets auprès desquels ils interviennent.

Ces pratiques qui sont centrées sur l'autre, au titre de *l'apprentissage* (dans le champ de l'éducation et de la formation), au titre d'un *prendre soin* (dans le champ du soin somatique, du soin psychique et du handicap) ou à celui de *l'accompagnement* (dans les pratiques du travail social [Fustier, 2000]²), ces pratiques font courir aux professionnels le risque constant d'être affectés, d'être malmenés à partir de la multiplicité des enjeux intersubjectifs qui sous-tendent leurs rencontres avec leurs publics. Ces enjeux concernent en effet individuellement chacun des sujets qui font l'objet de la rencontre, ils concernent également les enjeux qui naissent du fait de la configuration groupale de ces mêmes publics, ceux que poursuivent les garants institutionnels (en interne, les différents responsables) et en externe (les tutelles). À ces différents enjeux, il convient d'ajouter ceux que les professionnels eux-mêmes scénarisent individuellement et groupalement au travers de leurs positions professionnelles. Tout sujet fait en effet jouer à sa position professionnelle une fonction d'étayage relativement à ses propres failles psychiques (Gaillard, 2001).

En soutenant, en aidant, en soignant des sujets en souffrance ou en déshérence, le professionnel soutient et restaure simultanément ses propres *objets internes*, son propre enfant, son propre parent (et/ou ses premières figures identificatoires : un élément de la fratrie par exemple). Il est donc question pour lui de reconfigurer ses propres modalités relationnelles souffrantes, comme le soulignent François Ansermet et Maria-Grasia Sorrentino (1991, p. 44) : « On soigne pour se soigner. On soigne pour ne pas voir. On soigne tout en niant qu'on se soigne », ou encore Simon-Daniel Kipman (1983) : « L'équipe soignante soigne le soignant ».

Pour esquisser les écarts majeurs qui existent entre les différents champs d'exercice professionnel, il convient de se centrer sur ce qui constitue la source du narcissisme au sein de ces différentes pratiques, soit de regarder ce qui permet au sujet de s'éprouver dans une reconnaissance suffisante et donc de pouvoir s'identifier à partir d'une image suffisamment valorisante. Autrement dit, il convient de se centrer sur les enjeux psychiques organisateurs du champ, à partir des « fantasmes organisateurs » (Anzieu, 1975 ; Kaës, 1976), en tant qu'ils colorent un champ de façon spécifique, même si les enjeux psychiques des sujets singuliers relèvent, eux, d'une palette de couleurs aux nuances infinies.

Dans le champ de l'éducation, ces fantasmes ont trait prioritairement au registre de la transmission ; dans celui de la mésinscription, ils prennent

2. Paul Fustier utilise le terme d'*accompagnement* pour spécifier l'ensemble des pratiques qui caractérisent le lien entre professionnel et *usager* dans le travail social.

forme prioritairement à partir de la réparation. Dans le champ de l'enseignement et de la formation, le mot-clé *transmission* indique bien comment une visée de reproduction (de soi) est en question. Sous différents prétextes (aider le sujet à grandir, à s'autonomiser, apprendre à penser, à se socialiser, etc.), il s'agit de se faire maïeuticien et de marquer l'autre de son empreinte, d'inscrire une filiation. Bien entendu, ce faisant, l'enseignant reproduit et/ou répare l'élève souffrant qu'il a été. Les travaux de recherche de Claudine Blanchard-Laville mettent en évidence ces parts psychiques à partir desquelles l'enseignant construit ses identifications professionnelles et la manière dont celles-ci participent à l'intersubjectivité du groupe-classe (Blanchard-Laville, 2001, 2008). Dès 1975, Didier Anzieu soulignait d'ailleurs comment les figures de Pygmalion et de Frankenstein (auxquelles il faut adjoindre le non moins célèbre Gepetto) nourrissent l'imaginaire du champ de l'enseignement et de la formation.

Dans le champ de la mésinscription, la *tâche primaire* suppose un travail de *transformation*. Précisons que si la tâche primaire désigne ce qui justifie l'existence même de l'institution (le lien pédagogique, le soin et l'accompagnement, par exemple), l'institution peut oublier ce pourquoi elle a été créée, dépensant toute ses ressources à se pérenniser, en oubliant le lien qui la relie à son public en fonction de sa spécificité (Bion, 1992 ; Rouchy et Soula-Desroche, 2004). Le travail de transformation donne lieu inmanquablement à la rencontre de l'altérité en soi, au travers du sentiment d'*inquiétante étrangeté*, cet *unheimlich*, cet étranger familier (selon la proposition freudienne), présentifié par la rencontre avec un autre porteur d'un trouble spécifique. Il constitue une occasion pour le professionnel de psychiser ces parts de soi demeurées en attente de symbolisation. L'espoir est alors que, dans la fréquentation de cette étrangeté *hors de soi*, le sujet va finir par se trouver en présence de ce qui, de lui-même, n'en finit pas de lui échapper. Ce qui émerge là où, dans l'*entre-deux* d'une rencontre, quand s'estompe la délimitation entre soi et l'autre, se créent de véritables « chimères » (De M'Uzan, 2008 ; Ménassé, 2009), ces figures intersubjectives, ces hybrides qui se spécifient de l'indécidable de l'attribution de leurs différentes parties constituantes et qui peuvent dès lors apparaître aisément comme des figures monstrueuses.

L'autoréflexivité indispensable

Un aspect commun à ces pratiques professionnelles réside dans le fait de devoir composer avec la complexité des champs transférentiels en présence ; or c'est cela même qui met les professionnels dans une exigence de travail *auto-réflexif*. Soulignons que, tout au long de son œuvre, Piera Aulagnier (1975, 1986) nous a familiarisés avec ces dynamiques subjectives au travers desquelles se construit le *Je* (le sujet), ces mouvements *auto-réflexifs identifiants* où se combinent auto-historisation et symbolisation. Si, en effet, les professionnels sont dans l'impossibilité de tempérer la

chaufferie transférentielle et donc de ré-instituer une professionnalité qui va immanquablement être déplacée et mise à mal, alors il n'est d'autre voie que de tenter de se débarrasser de la violence qui s'actualise dans le lien, dans un mouvement d'expulsion, d'exclusion de l'autre, et de désignation (coutumière) d'un fauteur de trouble, d'un « bouc émissaire » (Girard, 1982) ; à moins que le sujet ne retourne la violence contre lui-même en un mouvement d'*auto-exclusion*. Partant d'une clinique psycho-sociale et du constat de la généralisation de la précarité dans nos sociétés « hypermodernes », Jean Furtos (2009) spécifie, sous ce terme d'*auto-exclusion*, les mouvements de retrait progressif des sujets *précarisés* : retrait de la scène sociale, puis retrait des différentes scènes relationnelles. Il n'est pas rare de rencontrer au sein des équipes de tels mouvements de retrait de cette sphère d'inscription sociale, dans des contextes de maltraitance dont sont l'objet ces sujets.

Dans ce contexte, un ensemble de dispositifs qui instaure un *travail d'après-coup*, un travail de reprise seconde de vécus professionnels difficiles en présence d'un intervenant extérieur, participe à ce travail du « ré-instituer de la professionnalité » (Gaillard, 2008), de réinscrire de la différence et de la pensée là où régnaient l'affect et les éprouvés confusionnants, ceci quel qu'en soit le cadre. Il s'agit de l'analyse de la pratique (dont on peut dire qu'elle constitue l'archétype de ces pratiques autoréflexives), des interventions de régulation institutionnelle et/ou d'analyse institutionnelle (dans leurs différentes appellations et déclinaisons), et de ces interventions qui sont utilisées par les groupes institués dans une perspective de construction et de régulation des liens, à partir des dispositifs de formation ou de réflexion autour du projet. Pour suivre l'historique de ces pratiques, dont les premières émergences réfèrent au *case-work* et aux groupes Balint, jusqu'à la multiplication des dispositifs actuels, on se reportera avec profit à l'ouvrage de Catherine Henri Ménassé (2009), *Analyse de la pratique en institution. Scène, jeux, enjeux*. Jean Pierre Vidal (2008) s'est, pour sa part, amusé à répertorier les dénominations utilisées pour désigner ces pratiques d'interventions : il a momentanément arrêté sa comptabilité à 19 appellations différentes.

De tels espaces peuvent avoir fonction de travail d'après-coup en potentialisant pour les professionnels la mise en route d'un processus d'auto-représentation identifiant, les autorisant à « se déprendre en lieu et place de se défendre » (Gaillard, 2005).

Le travail auprès des groupes institués

Nous allons nous pencher à présent sur les pratiques de la *mésinscription*. Mes recherches se sont en effet centrées autour des pratiques des groupes institués et ce, majoritairement dans des espaces qui relèvent de ce champ d'exercice. Ces lieux de pratique conduisent à se rendre attentif à la dimension groupale et à la dimension institutionnelle. C'est en tout cas selon

ce vertex qu'à la suite des travaux de René Kaës, Paul Fustier et Alain Noël Henri, se sont développées un certain nombre de recherches dans le creuset lyonnais, menées en particulier par Bernard Duez, Jean Pierre Pinel, Emmanuel Diet, Denis Mellier, Evelyne Grange-Ségéral, Catherine Henri-Ménassé et moi-même.

Les professionnels qui travaillent dans ces espaces sont configurés dans une groupalité psychique ; ils constituent, selon les termes de René Kaës (1976), un « appareil psychique intersubjectif » que nous pouvons spécifier comme « appareil psychique institutionnel ». Ils sont en effet référés, dans leur position professionnelle, à une même institution, aux mêmes garants institutionnels (les différents responsables), ils partagent une même culture d'établissement et une même tâche primaire auprès d'une même population d'*usagers* (enfants présentant des troubles de la personnalité, adultes souffrant de psychose déficitaire grave, *usagers* de drogue, etc.).

Les situations extrêmes qui se rencontrent dans ce champ permettent de repérer un certain nombre de mouvements psychiques qui concernent l'ensemble des groupes institués ; ceci de la même manière qu'un trait pathologique nous informe sur la constitution même de toute psyché. Les situations extrêmes en leur vacarme permettent d'entendre ce qui se joue ailleurs à bas bruit. Dans le cadre réduit de cet article, il ne sera toutefois pas possible de faire de transpositions directes avec d'autres champs. Je laisse donc le lecteur établir lui-même les analogies, laisser vibrer les résonances (par sympathie : à l'identique avec ce qui opère pour les instruments à cordes dont un accordage précis amène d'autres instruments à vibrer lorsque l'un d'eux est joué) entre le fonctionnement qui peut être mis à jour dans ces institutions (et notamment celui qui va être évoqué au travers de la situation clinique présentée : destruction de la professionnalité, tentation d'exclusion de ce qui déborde les professionnels), et ce qui serait en travail dans des groupes institués relevant d'un autre champ d'intervention, d'un autre dispositif et d'un autre contexte.

La destructivité au centre

Je postule que les institutions de la mésinscription trouvent de la lisibilité à être pensées à partir du primat de la déliaison mortifère et de la pulsion de mort, à partir du *primat de Thanatos*³. Le travail des professionnels qui composent ces institutions consiste à accueillir la déliaison mortifère, en vue d'œuvrer à sa transformation, de tenter de faire advenir à la symbolisation ce qui n'en finit pas de se présenter sur les différents registres du trouble et de la désorganisation dont le sujet est le lieu. Les professionnels ont ainsi pour fonction d'aider le sujet à humaniser ces parts insuffisamment subjectivées.

Rappelons également ce que nous ne savons que trop bien : la destructivité habite le cœur de l'homme et Thanatos continue à faire pièce à Éros et à revendiquer sa part. *His majesty the baby*, dans son omnipotence et la

3. Parmi les travaux pionniers qui ont dégagé de telles perspectives, il convient de mentionner *Le travail de la mort dans les institutions* (Enriquez, 1987).

prédation cannibale qui lui est corrélée, est la position dont tout sujet a le plus grand mal à se départir. Le « pacte dénégatif » permet dans un co-refoulement et un déni en commun de faire groupe. Il se situe à la racine de la constitution de tout groupe social, ainsi que le précise René Kaës. Sous le concept de *pacte dénégatif*, cet auteur désigne « la formation intermédiaire générique qui dans tout lien – qu'il s'agisse d'un couple, d'un groupe, d'une famille ou d'une institution – voue au destin du refoulement, du déni, ou du désaveu, ou encore maintient dans l'irreprésenté et dans l'imperceptible, ce qui viendrait mettre en cause la formation et le maintien de ce lien et des investissements dont il est l'objet ». René Kaës ajoute que l'on peut donc « tenir le pacte dénégatif comme un des corrélats du contrat de renoncement, et de la communauté d'accomplissement de désir, et du contrat narcissique. Il en est la contre face et le complémentaire. [...] Il s'agit d'un pacte inconscient, d'un accord entre les sujets concernés par l'établissement d'un consensus destiné à assurer la continuité des investissements et des bénéfices liés à la structure du lien [...] et à maintenir les espaces psychiques communs nécessaires à la subsistance de certaines fonctions ancrées dans l'intersubjectivité ou dans des formes de groupements plus spécifiques : fonction de l'idéal, organisation collective de mécanismes de défense » (Kaës, 1987, p. 32).

Si tout groupe social se doit de *fabriquer* du sujet, soit de lui fournir des repères, de le forcer⁴ du côté du renoncement pulsionnel et de lui permettre de participer à l'incessant travail de symbolisation qui échoit à l'humain, à la pérennisation de son groupe d'appartenance et à ses identifications ; la position professionnelle a ainsi fonction de tramer la destructivité propre à tout sujet, au *négatif* à transformer chez un autre, à partir de la tâche primaire. Il s'agit là d'une autre manière de parler du « contrat narcissique » (Aulagnier, 1975) qui désigne l'espace psychique d'articulation entre anticipation parentale et anticipation sociale, comme pré-investissement où va venir s'inscrire le sujet. Il y est aussi question de l'identique de la reproduction attendue, ce qui justifie l'appellation *narcissique* de ce *contrat*. S'il y a contrat, c'est aussi de fonction tiers du corps social dont il s'agit : « la relation qu'entretient le couple parental avec l'enfant porte toujours la trace de la relation du couple au milieu social qui l'entoure » (*op. cit.*, p.183). On peut ajouter que le « Je advient dans un espace de discours, un espace de réalité, un espace psychique qui ne l'ont pas attendu pour exister, et qui n'acceptent de l'accueillir que s'il peut pactiser avec ces préexistants, faire avec leurs injonctions et leurs contradictions » (Aulagnier, 1979).

4. Pierre Legendre titre l'un de ses ouvrages *La fabrique de l'homme occidental* (1996). Il parle, également de *forçage identificatoire* (1985) pour désigner cette tâche qui incombe à tout groupe social relativement à l'inscription des sujets comme membres de leur communauté.

« Faire face à ça ! » : la position héroïque

L'ensemble des professionnels prélève une prime narcissique en corrélation avec la difficulté de la tâche primaire. Leur exercice professionnel les mettant aux prises avec une déliaison mortifère particulière, ils ne manquent pas d'y jouer (tout du moins dans un premier temps) une

identification héroïque phallique (Roussillon, 1999 ; Gaillard, 2001). Ce qui est psychiquement le plus menaçant – les situations que le groupe de professionnels rencontre où se déclinent des figures de l'archaïque et de l'horreur – devient cela même qui leur permet de se vivre dans une position d'exception (Assoun, 1999), de développer l'imaginaire qu'ils sont les seuls (ou parmi les rares) à avoir le privilège, la compétence et le courage d'affronter ces situations-là, ces symptômes-là, de savoir, de pouvoir *faire face à ça*. Ces identifications héroïques participent peu ou prou du sentiment d'appartenance groupal, pour autant que le groupe parvienne à être acteur dans son travail de soin ou d'accompagnement et que des *usagers* en témoignent dans leur transformation ou leur mieux-être, fût-il des plus minimes, dans les situations les plus *régressées* (handicaps cérébraux sévères, psychoses déficitaires graves, etc).

Ce narcissisme groupal est éminemment fragile ; la professionnalité n'est garantie que par sa cyclique restauration dans le lien professionnel groupal. Au sein d'une équipe, n'est professionnel que celui que ses pairs considèrent comme tel, c'est-à-dire celui qui, dans la manière dont il se prête à l'autre dans la perspective de sa transformation, ne s'inscrit pas uniquement dans le registre de la jouissance mortifère au travers, notamment, de la réification de l'*usager* et où la fascination de l'horreur (ces figures omniprésentes dans le champ de la mésinscription) le dispute à une prédation cannibale. Le groupe professionnel s'assure en outre que le professionnel participe aussi d'une façon évidente à un travail de transformation. Le groupe peut alors l'estampiller comme membre de l'équipe, à même de contribuer à la réalisation de la tâche primaire. À cette reconnaissance en interne il faut ajouter la reconnaissance de l'institution par les partenaires extérieurs, dont un positionnement des tutelles qui doit être ressenti comme suffisamment confiant, ou tout au moins comme témoignant d'une absence de suspicion et d'intention malveillante. Par où l'on voit que le travail de déconstruction actuel qui met à mal les institutions, au travers de l'emprise du modèle gestionnaire⁵, détruit ces groupalités et, au-delà, menace l'être-ensemble, cette pacification éminemment instable en faisant planer une nouvelle menace de chaos sous le couvert de l'inusable étendard sécuritaire.

Le professionnel travaillant à partir de sa manière de se rendre présent à l'autre, soit donc à partir de *ce qu'il est*, la professionnalité demeure une position fragile puisque ce ne sont que les autres professionnels (et les différents garants ayant fonction de référence) qui peuvent qualifier l'acte comme relevant ou non de la sphère de la professionnalité telle qu'elle est attendue dans un contexte donné.

Les professionnels n'en finissent pas d'être en effet rattrapés par la violence de l'archaïque (Aulagnier, 1975 ; Zaltzman, 2003) et la déliaison mortifère⁶ ; par cette destruction qu'elles sont censées transformer et ce, dès que le travail de liaison psychique requis n'est plus suffisant, ou lorsqu'il se trouve empêché.

5. Voir à ce sujet Diet (2003, p.11-28) ; Gaillard et Pinel (à paraître en 2011 dans *La Nouvelle revue de psychosociologie*, n°11, 2011).

6. Dans la terminologie bionnienne, on parlerait d'éléments "B" (Bion 1961, 1992).

Une situation d'analyse de la pratique : la valse folle des places

Je propose de regarder de tels mouvements dynamiques à partir de leur mise en jeu au sein d'une équipe de psychiatrie. Il s'agit d'une structure psychiatrique extrahospitalière qui accueille à la journée les patients dans leur secteur de résidence et ce, sur une période de trois mois, renouvelable une fois. Nous avons donc affaire à une configuration du lien qui requiert un investissement intense des patients au vu de la durée relativement courte de leur séjour dans la structure. Le processus de soin que propose l'équipe procède de prises en charge groupales : groupe de parole quotidien, atelier photo-langage, atelier théâtre, etc. Les patients sont également reçus régulièrement en entretiens individuels par un couple de thérapeutes (infirmier et psychiatre ou infirmier et psychologue).

Les séances d'analyse de la pratique réunissent les soignants présents, soit entre huit et dix personnes en fonction des plannings. L'approche groupale du soin implique le fait que l'ensemble des professionnels connaît habituellement l'ensemble des patients.

Au sein de ces espaces d'analyse de la pratique, la parole s'énonce à partir d'un point d'encombrement dont font état plusieurs soignants, voire d'un malaise qui touche le groupe des professionnels dans sa globalité. La parole est portée par celui ou ceux des professionnels qui sont particulièrement préoccupés ou dérangés par un patient dans leurs prises en charge. En fonction de ce qui affecte le groupe soignant, de ce qui l'effracte et/ou le déborde (ou perturbe et met à mal l'un des siens), celui-ci choisit, soit de s'intéresser à ce qu'il vit dans son lien avec un patient singulier, soit de questionner la dynamique groupale qui caractérise le groupe des patients. La situation choisie est, la plupart du temps, marquée par des vécus d'impuissance radicale, à moins que ne soit à l'œuvre cette autre violence d'un mouvement d'exclusion et de disqualification d'un patient, notamment lorsque le groupe se trouve aux prises avec de la sidération vécue comme contagieuse, mettant en panne la capacité de pensée du groupe et faisant craindre une menace de débordement. C'est un tel mouvement qui s'est actualisé à l'occasion de la séance dont il est ici question.

Ce jour-là, lors du démarrage du travail d'analyse de la pratique, le groupe est agité par des informations concernant son centre hospitalier d'appartenance. De nouvelles exigences de fonctionnements étaient imposées aux soignants, qui allaient impacter leur propre fonctionnement. Lors des remaniements organisationnels, nombre d'éléments habituellement mis au silence dans le cadre sont démutisés et teintent inmanquablement le climat groupal d'un zeste de paranoïa. Simultanément au niveau du groupe des patients, il y avait eu plusieurs départs au cours de la même semaine et, bien que de façon plus étalée, trois nouvelles arrivées avaient eu lieu. Au cours de la séance d'analyse, la préoccupation concernant les bouleversements institutionnels a tourné quelque temps sous la modalité de la plainte avant que les professionnels ne parviennent à se recentrer sur les prises en charge soignantes.

7. Le cadre de santé fera allusion à sa propre place dans le groupe quasiment dans les même temps, témoignant de ces configurations "gigognes", les différents niveaux de la groupalité se trouvant « emboîtés » (Vidal, 2007).

Les échanges initiaux font état d'un climat *bruyant* au niveau du groupe des patients, les places de chacun étant dites *inappropriées*⁷. Un tel bruit, source de confusion, témoigne habituellement d'une revendication à se faire entendre, d'une insistance à exiger une part de reconnaissance, celle à laquelle chaque patient peut prétendre dans un lieu de soin. Il signale que la préoccupation soignante attendue par les patients, de la part des professionnels, a été mise en défaut. Sur cette période, la configuration du groupe des patients se révélera en effet singulièrement troublante et particulièrement chaotique. Ce groupe était constitué quasi exclusivement de femmes, dont plusieurs avaient été victimes d'inceste ou d'abus sexuels. Or, venait d'être accueilli dans ce groupe un homme ayant été jugé et condamné pour pédophilie. Cet homme se retrouvera très rapidement affublé par les professionnels de l'étiquette de *pervers*.

Si le diagnostic peut contribuer à mettre en place des défenses visant à ne pas faire le jeu du patient dans une répétition « à l'identique » (De M'Uzan, 1969), il arrive bien souvent que ces défenses se transforment en mouvement d'exclusion, du seul fait de la méfiance qui se met en place à l'endroit du sujet. Ce mouvement d'exclusion qui focalise la violence mortifère et meurtrière – cette violence présente dans le lien qui n'est toutefois pas accessible à la représentation – est d'autant plus aisé que le patient est désigné dans l'imaginaire du groupe soignant comme la cause du débordement pulsionnel. Dans le même temps, cette stigmatisation témoigne du point d'impensé du groupe : de ces affects que le groupe n'est pas en mesure de se représenter et dont il n'est pas en mesure de contenir la charge de destructivité et de chaos confusionnant. Les professionnels ne sont dès lors plus à même de se mettre à l'écoute de la détresse du sujet ; le noyau de souffrance se trouve occulté par la mise en scène / mise en acte de la jouissance perverse dans son lien à l'autre. Le rejet est validé par l'équipe dans un déni de ce qui, dans l'acte du sujet, est aussi à entendre comme une demande prisonnière de jeux de masques. Pour pouvoir travailler avec des configurations qui recèlent de telles potentialités de destruction, il y a lieu en effet de cadrer le symptôme comme appel à un autre ; même si, dans le même temps, le sujet travaille à son effacement, aux fins de préserver son omnipotence et la jouissance mortifère qui lui est corrélée.

Une telle configuration du groupe des patients – des femmes victimes d'abus sexuels ayant à faire groupe avec un homme condamné par la justice pour pédophilie – a en effet de quoi mettre à mal la capacité de liaison psychique et de mise en représentation des professionnels.

Compte tenu du fait que ces professions s'établissent sous le primat de la relation et nécessitent une identification suffisante avec les publics auprès desquels elles interviennent – Bernard Duez (1998) parlait d'une « identification nécessaire au patient qui permet qu'on le prenne en charge » –, on peut se demander comment ces professionnels peuvent accepter de se laisser malmener dans le lien, par les différents *usagers* lorsque les identifications requises sont aussi antagonistes. De telles

sollicitations identificatoires amènent à occuper fantasmatiquement toutes les places, soit à se retrouver dans la position dans laquelle a été projeté l'enfant abusé. Étant dépossédé de sa place, dans la transgression générationnelle, celui-ci n'est en effet plus à même de différencier les places et de pouvoir s'inscrire dans une limite confiante. Dès lors le sujet se clive et/ou se morcelle. C'est la présence d'un autre à même de ré-énoncer la loi, de désigner la transgression et de dire le bourreau et la victime, qui permettra une nouvelle vectorisation des mouvements de haine, ceux-là même qui, de ne pouvoir trouver une adresse en dehors de soi, détruisaient le sujet.

Du fait du chaos subjectif de cette configuration, l'issue pour les professionnels résidait spontanément dans le mouvement le plus évident : se débarrasser de la confusion mortifère en excluant celui qui était affublé de la marque de l'infamie et qui continuait à méconnaître sa souffrance d'enfant, souffrance dont il y a fort à parier qu'elle était sous-tendue par l'emprise voire l'abus d'un adulte dont il avait pu être lui-même la victime.

Ce n'est qu'au terme d'un long travail de mise à jour des affects des professionnels et de déconstruction des représentations sous-jacentes que le groupe parviendra à s'extraire d'une position de jugement sans appel. Dans l'imaginaire groupal, *le pervers* y était supposé ne rien vouloir lâcher de son mal-être et de sa souffrance. Les professionnels ne pouvaient lui prêter d'autres affects que la jouissance du semblant : cette position dans laquelle le patient n'en finit pas de se dérober, de se rendre inassignable, jouant à perdre son interlocuteur dans d'incessants jeux de masques (c'est du reste dans une telle fuite que le patient se perd lui-même), habitant simultanément une pluralité de places. Il n'est pour le comprendre que de se référer aux multiples témoignages des sujets ayant été victime d'abus sexuels, qui disent clairement cette bascule dans la confusion et le morcellement de leurs identifications. Les professionnels se trouvant trop encombrés avec de telles modalités d'être confusionnantes, cadrées comme manipulatoires, il n'était dès lors d'autre issue que d'expulser ce patient en le chargeant de toute la négativité du groupe, en le fécalisant.

C'est à partir de la reconnaissance de l'émergence de la fantasmagorie qu'elle mettait en acte et qui entravait tout mouvement d'investissement, que l'équipe accèdera progressivement à l'idée d'un possible travail avec cet homme. Du seul fait d'avoir accepté l'accueil de ce patient à l'hôpital de jour, les professionnels se retrouvaient aux prises avec le fantasme que c'était eux, les soignants, qui malmenaient et sadisaient les femmes *victimes*. En lieu et place de se vivre comme potentiellement thérapeutiques (condition de l'exercice de la professionnalité), un tel imaginaire paralysait le groupe dans un scénario où les places assignées dans le clivage (*l'homme violent - violeur - pervers* et les femmes *victimes*) ne permettaient aucune souplesse dans les assignations. La condamnation et l'expulsion d'un *coupable* court-circuitaient la complexité de la vie psychique et le précaire équilibre du jeu des places subjectives. Il ne restait plus, dès lors, qu'à détruire celui qui, par sa présence même, incarnait la maltraitance et

délogeait les soignants de leurs places imaginaires à l'égard des autres patientes accueillies.

Tout professionnel (tout sujet) a besoin d'être cycliquement rassuré sur le fait que sa propre *destructivité* n'a (pour un temps) toujours pas eu gain de cause. En cela la tentation d'exclusion de ce patient mettait à mal la professionnalité de l'équipe et celle de chacun des professionnels, l'exclusion jouant une condamnation sans appel et une assignation réifiante de cet homme à son symptôme.

Si le soin prodigué au quotidien permet de tramer sadisme et réparation, de lier la destructivité de chacun des professionnels et donc de faire émerger un sentiment de créativité source d'un « narcissisme de vie » (Green 1983), la configuration du groupe des patients à l'hôpital de jour n'autorisait plus ce tramage. Les professionnels se retrouvaient écartelés, enserrés dans une scénarisation imaginaire (Avron, 2006) où les identifications avec les patients accueillis, vécues comme paradoxales et incontenables, étaient alors refusées.

Une fluidification a pu être éprouvée dans le groupe, à partir du moment où les professionnels ont accepté de considérer l'idée que cet homme pouvait être *aussi* en train de chercher une adresse, au-delà d'une position de défausse. Le symptôme a pu dès lors devenir le lieu d'une interprétation, ce qui a rendu possible la pensée selon laquelle cet homme tentait de ré-humaniser ce qui, en lui, avait été détruit ; ce qui, pour lui, n'avait pu se construire dans une différence structurante, et que, dans le retournement dont la honte est coutumière, il tentait de faire éprouver et de faire entendre à l'autre. C'est du reste ce que l'instance judiciaire était précisément venue signifier, au travers d'un jugement différenciateur des places. En affirmant publiquement la culpabilité du sujet, la procédure judiciaire restaure en effet ce qui de l'interdit avait été mis en défaut, déconfusionnant les places de chacun, sous la férule de la loi.

Dans ces pratiques groupales, ce sont des éprouvés de dégel (dans la glaciation de la sidération), ou de mise en repos (dans des situations de surexcitation), qui témoignent prioritairement dans le corps du groupe, d'un effet de transformation, chacun pouvant trouver un nouveau souffle, là où auparavant les tensions raidissaient les corps et contraignaient les respirations.

Inclure

Au niveau de l'intervenant, dans ces pratiques d'interventions d'analyse de la pratique, il y a lieu de travailler à *inclure*. Il s'agit bien d'accueillir en soi cette matière psychique à fort pouvoir effractif, en ce que cette matière n'en finit pas de susciter du déni, de l'exclusion. Il s'agit de donner à entendre au groupe qu'une telle effraction n'est pas mortelle, mais qu'*a contrario*, tolérer et reconnaître, en soi et dans le groupe, des éprouvés archaïques, dessine

un chemin de pacification. Le travail vise à réintégrer dans la psyché groupale (l'intervenant étant partie constitutive de cette psyché groupale) ce qui est tenu par les professionnels hors représentation. Cette position des professionnels est analogue à celle dans laquelle les *usagers* tiennent une part de leur psyché dans une configuration clivée, morcelée, cette part qui n'en finit pas de les malmenier à partir d'émotions déniées, d'éprouvés irréprésentables. L'émergence de l'archaïque est une source d'excitation psychique irrépressible que le sujet s'efforce de méconnaître, sous peine d'en être littéralement affolé, et dont le destin affecte le corps, à défaut de trouver une autre modalité d'accès à la symbolisation.

La psyché groupale recèle un prodigieux potentiel de figuration et de transformation, du fait de la pluralité qui la caractérise ; ceci à la condition qu'elle devienne cycliquement le lieu d'un travail d'unification intégratrice. Ces mouvements de *diffraction du transfert* (Bernard Duez 1996) au sein des configurations groupales sont caricaturaux dans le travail auprès des groupes d'enfants dits incasables, ces enfants marqués par des souffrances identitaires narcissiques qui n'en finissent pas de projeter, de façon morcelée, fragmentée dans différents espaces et auprès des différents professionnels, des parts errantes, non unifiées, de leurs propres psychés. Ces mouvements sont agissants, bien que de façon moins massives, dans toute configuration groupale. Au sein d'une équipe, chaque professionnel se trouve donc dépositaire d'un *bout* et c'est cette mise en présence des différents bouts qui constitue ce potentiel de figuration.

Les espaces de reprise élaborative qui scandent la temporalité du groupe ne sont toutefois jamais à l'abri d'une unification qui peut se jouer *contre*, dans un collage groupal que R. Kaës (2004) dénomme *pacte narcissique*, cette « forme pathologique du contrat narcissique où aucun écart n'est possible entre la position assignée par l'ensemble et la position du sujet et où celui-ci ne peut que répéter inlassablement les mêmes positions, les mêmes discours, les mêmes idéaux ». Dans ce cas, la groupalité se constitue dans la désignation d'un élément à expulser, d'un bouc émissaire à sacrifier.

L'espace d'analyse de la pratique peut favoriser les mises en résonances multiples, au travers de la pluralité des places occupées dans la psyché groupale, chacune référant à une fonction phorique en lien avec un scénario fantasmatique et avec les déploiements transférentiels qui s'y sont noués. René Kaës (1999) propose le concept de fonction phorique pour spécifier ces emplacements et ces fonctions que, « pour des raisons qui leur sont propres, mais aussi sous l'effet d'une détermination intersubjective à laquelle ils sont assujettis, certains sujets viennent occuper dans le lien. Par exemple, une fonction de porte-parole, de porte-symptôme, de porte rêve, de porte-mort, de porte-idéal, etc ».

Le travail d'analyse de la pratique peut être vectorisé selon un tel axe : inclure dans la psyché groupale ce qui n'en finit pas d'être rejeté, dénié, par l'*usager* et/ou par le groupe des professionnels lui-même. Ce « rejet-refus » (Vasse, 1995)⁸ est remis en jeu, pour peu qu'une scène et une écoute soient

8. Le refus est entendu par cet auteur comme corrélé à un rejet de l'autre. Ce mouvement témoigne d'une part d'omnipotence ; celle que l'on entrevoit dans la préservation du symptôme, par le sujet, en tant que source d'une jouissance sans autre ; d'où son expression de « rejet-refus ».

disponibles et que le groupe professionnel soit assuré de la tolérance de l'intervenant à l'égard des errements de la prise en charge. L'émergence des représentations permet alors leur transformation en une co-construction où se restaure du vivant.

En guise de conclusion

« Il faut (généralement) en passer par la haine pour retrouver un point fixe d'adresse possible à autrui ». (Olivier Douville 2004).

Pour être à même de se prêter au transfert auprès des *usagers* (patients, résidents, jeunes accueillis, etc.), les professionnels des institutions de soin et de travail social doivent être assurés qu'existe une possibilité d'être cycliquement ré-institués dans une position professionnelle. Cette réassurance passe par un processus autoréflexif dont nous avons souligné que l'analyse de la pratique constitue l'archétype. Ce travail d'analyse de pratique participe à la *kulturarbeit* (Freud, 1932 ; Zaltzman, 2007), au travail de la culture, à ce processus de symbolisation qui « transforme une expérience traumatique brute, individuelle et collective, en œuvre interprétative commune » (Zaltzman, 1998), au moment où il permet aux professionnels individuellement et au groupe lui-même, d'accueillir et de penser la déliaison mortifère dont ils sont le lieu dans le transfert.

Simultanément, une équipe a aussi pour tâche de lier la violence narcissique et prédatrice des professionnels (au niveau individuel et dans leur groupalité), en la nouant à la transformation du mortifère constitutif des symptômes de l'*usager*. Un tel nouage potentialise l'émergence d'un « féminin de liaison » (Gaillard, 2009) qui conduit au plaisir de penser ensemble et d'œuvrer à humaniser ce mortifère⁹.

L'ensemble des événements qui se déploient dans l'espace institutionnel, circulation des affects, acting, etc., peut alors être entendu et questionné comme scénarisation transférentielle de ces parts de la psyché des *usagers* en attente d'humanisation. La confusion qui trouble les professionnels est ainsi marquée du sceau de la *professionnalité*. L'écoute des nouages transférentiels permet dès lors aux professionnels de tolérer les mouvements de déliaison et de maintenir leur visée transformationnelle au-delà des échecs répétés, des vécus cycliques de manipulation et/ou d'impuissance qui les malmènent. Ils œuvrent en cela au processus de symbolisation, au *kulturarbeit*, véritable travail de culture au bénéfice d'un autre.

9. Monique Schneider (2004) montre comment Freud fait du féminin le paradigme de la psyché, à partir des mouvements dont elle est l'objet.

Bibliographie

- Ansermet, F. et Sorrentino, M. G. (1991). *Malaise dans l'institution*, Paris : Anthropos.
 Anzieu, D. (1975/1984). La fantasmagorie de la formation psychanalytique. In R.

- Kaës, D. Anzieu et L. V. Thomas, *Fantasmes et Formation* (p. 93-123). Paris : Dunod.
- Assoun, P.-L. (1999). *Le préjudice et l'Idéal, Pour une clinique sociale du trauma*. Paris : Anthropos.
- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF.
- Aulagnier, P. (1979). *Les destins du plaisir*. Paris : PUF.
- Aulagnier, P. (1986). *Un interprète en quête de sens*. Paris : Ramsay.
- Avron, O. (2006). L'émotionnalité groupale et la scénarisation. *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, 45, 61-68.
- Bergounioux, P. (2007). *Où est le passé. Entretien avec Michel Gribinski*. Paris : Éditions de l'Olivier.
- Bion, W.R. (1961/1965). *Recherche sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- Bion, W.R. (1992/2005). *Cogitations*. Paris : In Press.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. *Psychopathologie du quotidien de l'enseignant. Cliniques méditerranéenne*, 77, 159-176.
- De M'Uzan, M. (1969/1977). Le même et l'identique. In M. De M'Uzan, *De l'art à la mort* (p. 83-97). Paris : Gallimard.
- De M'Uzan, M. (2008). *La chimère des inconscients*. Paris : PUF.
- Diet, E. (2003). L'homme procédural. De la perversion sociale à la désubjectivation aliénante. *Connexion*, 79, 11-28.
- Di Rocco, V. (2010). Du jeu dans l'institution, *Cliopsy*, 3, 19-25.
- Douville, O. (2004). Souffrance psychique et poids du social. In F. Marty (dir.), *Ce que souffrir veut dire* (p. 167-195). Paris : In Press.
- Duez, B. (1996). Psychopathologie de l'originaire et traitement de la figurabilité. In R. Kaës et al., *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels* (p. 161-203). Paris : Dunod.
- Duez, B. (1998). Préliminaires à la construction d'un dispositif psychanalytique dans une institution. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de groupe*, 29, 32.
- Enriquez, E. (1987). Le travail de la mort dans les institutions. In R. Kaës et al., *L'institution et les institutions* (p.62-94). Paris : Dunod.
- Enriquez, M. (1984-2001). *La souffrance et la haine*. Paris : Dunod.
- Freud, S. (1915/1968). Pulsions et destin des pulsions. In *Métapsychologie* (p. 11-44). Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1925/1992). La négation. In *Œuvres Complètes Vol XVII* (p. 167-171). Paris : PUF.
- Freud, S. (1932/1995), XXXI^e leçon. In *Nouvelle suite des leçons d'introduction à la psychanalyse, Œuvres Complètes Vol XIX*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1937/1985). L'analyse avec fin et l'analyse sans fin. In *Résultats idées, problèmes II* (p. 231-268). Paris : PUF.
- Furtos, J. (2009). *De la précarité à l'auto-exclusion*. Paris : Éditions de la rue d'Ulm.
- Fustier, P. (1999). *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*. Paris : Dunod.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod.
- Gaillard, G. (2001). Identifications professionnelles, assignations institutionnelles et paralysies de la pensée. *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, 35, 185-200.
- Gaillard, G. (2005). Appelés à investir, conviés à l'abstinence. L'intervention en analyse de pratique et « l'arrière-fond » institutionnel. *Connexions*, 82, 57-69.
- Gaillard, G. (2008). Restaurer de la professionnalité. Analyse de la pratique et intersubjectivité. *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, 50, 33-46.

- Gaillard, G. (2009). Se prêter à la déliaison. Narcissisme groupal et tolérance au féminin dans les institutions. *Connexions*, 90, 107-121.
- Gaillard, G. et Pinel, J.-P. (à paraître 2011). L'analyse de la pratique en institution : un soutien à la professionnalité dans un contexte d'emprise du modèle gestionnaire ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11.
- Girard, R. (1982). *Le Bouc Émissaire*. Paris : Grasset.
- Green, A. (1983, 2007). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Henri, A.-N. (2004). Le secret de famille et l'enfant improbable. In P. Mercader et A.-N. Henri (dir.), *La formation en psychologie, filiation bâtarde, transmission troublée* (p. 193-303). Lyon : PUL.
- Henri, A.-N. (2009). *Penser à partir de la pratique. Rencontre avec Alain-Noël Henri*. Toulouse : Érès.
- Henri-Ménassé, C. (2009). *Analyse de la pratique en institution. Scène, jeux, enjeux*. Toulouse : Érès.
- Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1987). *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1996). Souffrance et psychopathologie des liens institués, une introduction. In R. Kaës et al., *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels* (p. 1-47). Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1999). Quelques reformulations métapsychologiques à partir de la pratique psychanalytique en situation de groupe. *Revue Française de Psychanalyse*, 3, LXIII, 751-773.
- Kaës, R. (2004). La Psyché comme objet dans la formation des psychologues. Investissement narcissique et investissement objectal. In P. Mercader et A.-N. Henri (dir.), *La formation en psychologie, filiation bâtarde, transmission troublée* (p. 177-192). Lyon : PUL.
- Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.
- Kipman, D. (1983). L'équipe soignante, une contradiction opérante. *Bulletin de Psychologie*, XXXVI, 360.
- Legendre, P. (1985). *L'inestimable objet de la transmission*. Paris : Fayard.
- Legendre, P. (1996). *La fabrique de l'homme occidental*. Paris : Mille et une nuits & Arte éditions.
- Ménassé, C.-H. (2009). *Analyse de la pratique en institution. Scène, jeux, enjeux*. Toulouse : Érès.
- Pinel, J.-P. (1996). La déliaison pathologique des liens institutionnels. In R. Kaës et al., *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels* (p. 48-79). Paris : Dunod.
- Pinel, J.-P. (2007). La construction du dispositif d'intervention à l'épreuve des mutations institutionnelles contemporaines. In O. Nicolle, R. Kaës et al., *L'institution en héritage* (p.11-24). Paris : Dunod.
- Ravon, B. (2009). Comment traverses les épreuves du travail social - Prendre soin de la professionnalité. *Rhizome*, 33, 48-52.
- Rouchy, J.-C. et Soula Desroche, M. (2004). *Institution et changement, Processus psychique et organisation*. Toulouse : Érès.
- Roussillon, R. (1999). Intermède : héroïsme, masochisme. In R. Roussillon, *Agonie, clivage et symbolisation* (p. 159-166). Paris : PUF.
- Schneider, M. (2004). *Le paradigme féminin*. Paris : Aubier.
- Vasse, D. (1995). *Inceste et jalousie*. Paris : Seuil.
- Vidal, J.-P. (2006). Analyse clinique de conduites professionnelles : une méthodologie originale pour un travail en groupe. *Connexions*, 86, 85-96.
- Vidal, J.P. (2008). L'analyse clinique de la pratique professionnelle comme « écho-logie » ou les résonances scénarisées du contre-transfert. *Les cahiers du travail social*, 49-69.
- Winckler, M. (2000). *En soignant, en écrivant*. Montpellier : Indigène Éditions.

Zaltzman, N. (1998, 1999). *De la guérison psychanalytique*. Paris : PUF.

Zaltzman, N. (2003). De surcroît ... ? Le travail de culture ? La guérison ? L'analyse elle-même ? In A. Green (dir.), *Le travail psychanalytique* (p. 211-219 et 233-239). Paris : PUF.

Georges Gaillard

maître de conférences, psychanalyste
Centre de recherche en psychologie et
psychopathologie clinique (CRPPC)
Université Lumière Lyon 2

Pour citer ce texte :

Gaillard, G. (2011). Tolérer l'effraction, travailler à inclure. *Cliopsy*, 5, 7-23.

Le lien tutorial et ses dysfonctionnements possibles

Jean-Marie Weber

Une série de transformations sociales comme l'individualisation, le nouveau rapport de l'être humain au savoir, aux institutions, au travail ainsi qu'à la jouissance, continue à défier fortement les acteurs de l'éducation et de la formation comme l'ont montré entre autre Blais, Gauchet et Ottavi (2008). « La crise de la culture » et de l'autorité (Arendt, 2006) rend la transmission de la loi symbolique de plus en plus difficile. L'appel à la formation d'enseignants professionnels et la mastérisation de cette formation constituent des réponses importantes aux mutations évoquées. Les nouvelles exigences en termes de professionnalisation et d'efficacité conduisent à mettre en place des dispositifs de formation en alternance et à reconnaître les potentialités d'apprentissage présentes dans les situations de travail afin de les articuler aux savoirs qu'apportent les sciences de l'éducation (Paquay, Altet, Charlier, 2001 ; Carraud 2010).

En 1999, le gouvernement luxembourgeois a mis en place un important et coûteux dispositif de tutorat pour les enseignants du secondaire. Le formateur de terrain, qui sera désigné ici comme tuteur, accompagne son stagiaire durant deux ou trois trimestres avec une décharge de deux cours par semaine. Les attentes par rapport à ce dispositif m'ont incité à poser les questions suivantes : quels sont les registres psychiques en jeu dans la fonction de tuteur ? Quelles sont les représentations des enseignants par rapport à leur place, à leur fonction d'accompagnement, au lien tutorial et quels en sont les effets sur le processus de formation ? Quels sont les dysfonctionnements qui peuvent se produire chez le tuteur engagé dans un tel accompagnement ? Et quelles sont les mesures à prendre afin de résoudre ces problèmes ? Voilà un questionnement qui a orienté un projet de recherche où dix tuteurs ont été interviewés à quatre moments distincts dans le cadre d'une démarche d'accompagnement de stagiaires qui durait une année.

Le tutorat et ses aspects symboliques, imaginaires et réels

Depuis ses débuts lointains, l'accompagnement sous forme de tutorat au processus de formation est considéré comme efficace puisqu'il permet de tenir compte des capacités, des difficultés et des questions de l'accompagné,

c'est-à-dire de sa singularité. Selon les dires des tuteurs, une telle rencontre en « tête à tête » permet des effets formatifs auprès des deux partenaires. Mais déjà Socrate nous parlait des effets spéculaires que peut faire surgir la relation avec un disciple. En effet, ce dernier s'y reconnaît à travers son maître. L'image spéculaire lui sert de modèle à la construction de son moi-disciple. Et Platon, en évoquant la relation de Socrate avec Alcibiade (Pradeau, 2000), a bien pointé le risque de rester prisonnier d'une telle relation où idéalisation et désirs narcissiques risquent d'aliéner les deux acteurs en jeu.

En principe l'accompagnement n'est pas conçu pour se limiter aux attentes imaginaires et narcissiques des protagonistes. Dès ses débuts, il était au service de l'introduction du tuteuré dans l'ordre symbolique, à travers des discours religieux, philosophiques ou politiques. De ce fait, il s'agissait d'intégrer un être humain dans une communauté, dans une institution ou de lui donner accès à la citoyenneté. Les fonctions à caractère tutorial servaient donc à faire lien avec l'Autre sous ses différentes formes. C'est ainsi que plusieurs sortes de tutorat ont vu le jour au cours des temps, dans les domaines du juridique, de l'apprentissage, de la formation et du travail social.

Comme le montre Michel Foucault (1975, p. 209), les différentes étapes de massification à l'école ont nécessité, pour des raisons disciplinaires, organisationnelles et financières, différentes formes de métiers médiateurs dont le tutorat. En effet, d'importants dispositifs de mentorat et de tutorat ont été mis en place et à l'essai au cours des XIX^e et XX^e siècles et ceci jusqu'à aujourd'hui (Weber, 2008). Une étape importante dans cette évolution constitue à mon avis l'intérêt qu'a trouvé le tutorat dans le cadre des recherches concernant la psychogenèse des connaissances. En effet, c'est Jérôme Bruner (1983) qui, à la suite de Lev Vygotsky (1985), analyse le rôle prépondérant de la relation de tutelle et de ses fonctions de médiation culturelle.

Selon plusieurs chercheurs comme André Geay (2007), Michel Develay (2007) et Maela Paul (2004), le contexte de réalités et de pratiques de plus en plus complexes, la confrontation avec le réel – donc avec des situations imprévues où les acteurs doivent prendre rapidement les bonnes décisions – et la constatation que tout n'est pas codifiable pour l'apprendre à l'école, ont favorisé la mise en place de formations en alternance qui articulent différents lieux et temps de formation, théories et pratiques. Et ce changement de paradigme au niveau de la formation nécessite à nouveau toute une série de formateurs de terrain, de tuteurs ou de « coachs ».

Dans le domaine de la formation initiale des enseignants-stagiaires, on a abandonné au cours de la première partie du siècle passé une approche plutôt empirique pour développer une approche plutôt applicationniste

favorisée entre autres par l'institution d'Écoles normales. Cette approche n'étant pas adaptée pour préparer les enseignants au travail dans des situations qui restent souvent énigmatiques, elle a été remplacée par l'approche réflexive développée d'abord par Donald Schön (1983). Le stagiaire y est amené à développer ses compétences à travers une posture réflexive par rapport à sa pratique et à « construire » son projet de formation et son propre projet professionnel. Ce changement de paradigme a amené dans plusieurs pays l'installation de dispositifs importants de formation liés au terrain.

Une telle démarche d'accompagnement passe nécessairement par le dialogue et la parole singulière. Elle se soutient des demandes de reconnaissance et de savoir que le stagiaire adresse au tuteur en tant que « sujet-supposé-sachant » et « sujet-supposé-savoir » (Lacan, 1973, p. 210). On se retrouve donc dans un lien affectif entre le stagiaire en formation et le tuteur dont le stagiaire attend du savoir concernant la réussite de son projet de vie et de formation professionnelle. C'est ce que la psychanalyse appelle le transfert. On peut donc facilement comprendre qu'un tel accompagnement constitue un sérieux défi pour le formateur de terrain.

Une démarche de recherche clinique d'orientation psychanalytique

Pour cette recherche, il me semblait opportun de partir de l'hypothèse freudienne de l'inconscient comme effet du refoulement et d'une conception lacanienne de l'homme en tant qu'être de parole et de sujet désirant à la recherche d'un objet impossible et insaisissable. Comme l'évoque déjà Freud (1930), le travail professionnel lui aussi est d'une grande signification pour l'économie libidinale de l'être humain : « La possibilité de déplacer une forte proportion de composantes libidinales, narcissiques, agressives et même érotiques, sur le travail professionnel et sur les relations humaines qui s'y rattachent, confère à celui-ci une valeur qui ne le cède en rien à son indispensabilité pour chacun aux fins d'affirmer et justifier son existence dans la société. »

Ceci est d'autant plus le cas s'il s'agit d'un métier d'accompagnement du processus de formation. Une telle relation professionnelle est surchargée de part de d'autre d'affects, de passions, de résistances et de demandes « insues ». Voilà pourquoi je me suis mis à l'écoute du rapport au plaisir et à la souffrance que peuvent entretenir des tuteurs dans le cadre de leur fonction d'accompagnement.

Le travail est une des façons qui permet à l'homme de s'insérer dans la communauté humaine (Freud, 1930). Or, comme Marie-Jean Sauret (2008) à la suite de Freud l'affirme, faire lien social, loger sa singularité dans le

social provoque des tensions. Le sujet y souffre du conflit entre ses revendications de liberté et les exigences culturelles de la collectivité. Cet état laisse l'être humain dans l'insatisfaction et dans un défaut de savoir sur son rapport subjectif à l'Autre. « La marque de cet échec est le symptôme » (Réveillon et Sauret, 2001, p. 8) comme expression d'un conflit psychique et du compromis inventé par le sujet en question.

Partant de ce « diagnostic » psychanalytique à propos des difficultés du lien social, il m'importe de découvrir ce qui pourrait sous-tendre les représentations de tuteurs concernant l'acte formatif, le sujet formé, les choix et décisions qu'il a à prendre. Quels sont les registres psychiques en jeu dans cette dyade que constitue le tutorat ? Quels sont les symptômes et dysfonctionnements qui peuvent émerger dans le cadre d'un tel accompagnement ? L'objet de ce travail n'est donc pas d'analyser ou de juger des personnes, mais de mieux comprendre les mécanismes inconscients qui peuvent être en jeu dans le cadre du lien tutorial.

L'articulation difficile entre le symbolique, l'imaginaire et le réel

Relation spéculaire et déclinaisons narcissiques auprès du formateur de terrain

Le fait d'observer leur stagiaire pendant au moins une heure de cours par semaine a conduit les tuteurs interviewés à considérer le tutorat comme une sorte de miroir. Ils utilisent cette métaphore parce qu'ils considèrent que le stagiaire peut et doit lire sa pratique par rapport à eux en tant qu'accompagnateur et observateur : « *J'essaie de leur donner ... un miroir* ». Leurs paroles nous montrent qu'ils essaient de constituer avec leur propre moi, déterminé par leurs identifications et leurs expériences, comme un miroir vivant. Certains veulent constituer un miroir « plein » qui reflète plus ou moins tous les aspects d'un cours assuré par le stagiaire. Évoquons à titre d'exemple les propos d'une tutrice : « *Pour lui, je suis Dieu la mère... il copie même ma façon de me tenir en classe* ».

D'autre part le stagiaire est vécu lui aussi comme miroir par certains tuteurs. Dans ce cas, ils se regardent à travers le stagiaire, ce qui peut les conduire à se mirer narcissiquement dans le miroir que constitue le sujet « se formant » : « *Quand on voit une personne comme ça, on voit aussi ses failles, ses faiblesses... Et je me suis aussi rendu compte qu'un prof, c'est très fragile, très fragile. J'ai cherché, après chez moi cette faille* ».

À travers l'écoute de certaines parties de discours, on peut supposer l'influence d'une forme de fantasme inconscient d'omnipotence. Le désir de « *perfection* », « *d'être brillant* » ou « *de regarder tout, tout, tout* », ou la volonté de produire du même en pourrait être un indice. Un tuteur nous dit par exemple : « *Je vais l'accompagner de manière plus rapprochée, j'ai tenu*

son cours dans sa classe, à sa place, il faudra que je le fasse, peut-être plus souvent ». En ce sens, on retrouve aussi des propos caractérisés par un certain autoritarisme : *« écoute je fais le cours, je tiens le cours, tu t'assieds au fond et tu me regardes faire »*. Àuprès de certains tuteurs, émerge même l'impression d'un pouvoir magique : *« il suffisait d'un mot, ou que je fasse une remarque [...] déjà la présence réelle peut influencer comme le souffleur »*.

D'autres tuteurs sont plus indécis ou ambivalents dans leurs propos concernant la fonction du « *bon modèle* » à donner, donc de la position à occuper en tant que tuteur. La nécessité de tenir une place asymétrique est mise en doute et subvertie par des approches égalitaires. Ceci s'exprime par exemple à travers des propos comme : *« je n'ai rien à leur dire »*. D'un côté, un tuteur affirme : *« pour moi le tutorat, c'est accompagner et pas former, [...] je salue en quelque sorte un nouveau collègue. [...] Ce n'est pas à moi de juger d'autres personnes »*. À ce sujet, on peut constater l'influence des discours sur l'autonomie du stagiaire et d'une approche auto-socio-constructiviste interprétées comme si le stagiaire devrait s'autogendrer en tant qu'enseignant. Et d'un autre côté, on entend dire le même tuteur : *« Je voulais voir les unités et dès le début, cette manipulation, je l'ai forcé de le faire pour les examens pratiques pour la période probatoire »*. Il y a donc tension possible entre différents discours et différentes positions qu'un tuteur peut occuper. Et on peut supposer que ceci ne lui est qu'en partie conscient.

L'accompagnement constitue une tâche difficile, parce que les relations du stagiaire avec les élèves ne sont jamais complètement stabilisées. Il y a des surprises, du répétitif néfaste, du vivant qui anime, pousse et reste incompréhensible. C'est selon Lacan ce qui échappe à l'image et au langage, c'est ce que ce dernier appelle le réel. Alors, comment faire en tant que tuteur avec ce qu'on ne comprend pas, malgré des essais de symbolisation, et de conseiller par exemple avec les gestes répétitifs du stagiaire qui font obstacle à un bon climat en classe ou à l'apprentissage des élèves ? Comment réagir et travailler avec son stagiaire, si on a en tant que tuteur l'impression que celui-ci devrait faire *« un travail de lui-même sur sa personnalité »* et qu'on ne se sent *« pas préparé »* ou bloqué pour aborder sa *« passion de la perfection »*, son *« agressivité »*, sa *« cruauté »*, sa *« peur »*, sa *« lenteur »* ou le fait qu'il ne parle en classe *« qu'avec lui-même »* ? Confronté à ce réel, donc à ces façons singulières des stagiaires de prendre du plaisir, de souffrir et de jouir du rapport aux élèves, au savoir et à l'école, un tuteur peut *« perdre le contrôle »* et crier *« au bordel »* en classe.

Ce qui m'a surtout étonné, c'est de constater l'importance que les tuteurs

ont donné à l'amitié et à l'amour comme moyen de répondre à la réalité scolaire et à la dimension du réel que je viens d'évoquer : l'amour semble être considéré comme un moteur très important de la formation. Ceci me semble exprimer de la part du tuteur le fantasme de savoir, ou de devoir et de pouvoir faire le bien de l'autre, de protéger le stagiaire contre des dangers réels externes mais aussi contre des pulsions sadiques inconscientes ou préconscientes des différents acteurs en jeu. C'est ainsi qu'un tuteur évoque l'esprit critique des élèves qui peut déstabiliser un stagiaire : *« Nos élèves ne sont pas bêtes. Ils savent lire et interpréter très rapidement un professeur compétent, bien préparé et le discerner d'un autre mal préparé et incompetent. Nos élèves ne pardonnent pas l'incompétence et le désintérêt. C'est terrible, mais c'est comme ça »*.

La réalité scolaire étant donc vécue comme difficile et dangereuse par certains tuteurs, il leur semble devoir avoir recours à l'amour d'étayage comme l'évoque une tutrice : *« Si je devais mettre une image, je mettrais un grand coussin, qui à la fois enveloppe le stagiaire, qui est assez doux pour l'envelopper, pour le protéger dans des situations où le stagiaire est exposé, soit par rapport à la direction, soit par rapport à d'autres collègues ou à des élèves »*.

Les tuteurs se sentent interpellés par leurs stagiaires, qui demandent qu'ils leur montrent *« le cours modèle »*. C'est à la place de *« la »* solution attendue par le stagiaire, du signifiant absolu concernant le bon cours ou l'établissement de la discipline en classe, que certains tuteurs *« offrent »* l'amour : *« Je vois ma fonction [...] comme une mère [...] pour protéger en premier lieu [...] pour assurer un milieu protégé comme une mère à son enfant pour qu'il se développe en sécurité par rapport à des situations qui sont des fois angoissantes [...] des fois négatives »*.

J'ai pu constater qu'un tel amour, ce *velle bonum alicui* comme Thomas d'Aquin le définit, peut même conduire à des comportements contradictoires. C'est ainsi qu'un tuteur a aidé son stagiaire à constituer son dossier de soutenance, alors qu'il ne le considère pas comme apte à exercer le métier de l'enseignant : *« Il pourrait devenir un très bon fonctionnaire d'état : lent, méticuleux »*.

La relation semble fonctionner parfois comme une expression des attentes singulières d'un tuteur, par exemple le souhait de faire unité, de faire communauté, comme l'un d'eux l'affirme : *« Il y a un dénominateur commun qui se crée [...] c'est toute une autre dimension professionnelle et privée [...] j'ai déjà rencontré les copains des stagiaires [...], ça j'apprécie beaucoup »*. Et une enseignante qui assure la fonction de tuteur *« pour rester jeune »* énonce : *« Je tiens plutôt à l'amitié, une amitié quand-même entre guillemets 'maternelle' dans le sens que je dois quand même guider. Je ne peux tout simplement m'amuser avec elle »*. Le contact avec sa

stagiaire a amené cette tutrice à être « *presque amie* » : « *Ça fait déjà toute une histoire de famille, presque, puisqu'elle était du bâtiment* ». Une certaine demande de reconnaissance me semble être aussi présente lorsqu'il est affirmé : « *Je pensais qu'elle me disait, collégial. [...] Non, elle disait amical, que même sur le plan humain ou personnel je lui ai apporté des choses. Donc c'est bien, donc je peux être très satisfaite* ».

La représentation des tuteurs de savoir et de pouvoir faire le bien de leur stagiaire risque d'installer, dans certains cas, un lien fusionnel qui ne peut produire que des confusions et des souffrances. L'amour se découvre dans de tels cas comme un « *leurre* » (Lacan, 1973).

Les avatars de l'amour

Déterminé à vouloir faire le bien de l'autre et d'un « *tempérament perfectionniste* », trop épris de son « *expérience propre* » ou d'une position où « *tout serait possible* » donc guidée par le moi-idéal, le tuteur risque de méconnaître la dimension du manque ainsi que l'écart nécessaire entre lui et son stagiaire. Cette position à dominante imaginaire favorise l'établissement de transferts et de contre-transferts qui peuvent mener à des avatars. Des traces de cela se retrouvent dans certains discours des tuteurs interviewés. Je les ai regroupés autour de quatre symptômes.

- Des *frustrations et des culpabilisations de soi-même* se sont installées suite à des gestes non professionnels mais répétitifs de la part de leur stagiaire ou suite à son échec définitif. Un tuteur affirmait dans ce sens : « *Quand le tuteur a l'impression de parler pour les murs, on a l'impression de travailler pour rien et de dire : je ne peux pas lui apprendre quelque chose. [...] On est frustré, [...] je me sentais inutile* ». Un autre qui était convaincu de son savoir-faire et qui d'après ses dires se mettait à une place d'idéal affirmait à la fin du parcours de formation : « *J'éprouve moi-même un petit peu cette année, comme un échec personnel* ». Serge Lesourd (2006, p. 82) nous rappelle qu'un surmoi trop référé à une position de moi idéal conduit à des troubles à caractère narcissique et dépressif. J'ai en effet l'impression qu'un tuteur aspirant à être « *brillants* » ou à être modèle à imiter risque de tomber dans une certaine détresse, « *Hilflosigkeit* », s'il ne peut se reconnaître dans son stagiaire.

- Des *traces d'agressivité et de rivalité* apparaissent dans les discours si le stagiaire ne se développe pas comme le tuteur l'imagine ou s'il est considéré comme rival. Dans ce sens, un tuteur affirme : « *on cherche forcément une faille. Parce qu'on se dit est-ce que ça marchera à tous les coups ? Parce qu'alors là, toi, t'as jamais pu faire ça. Parce que j'étais toujours un peu, comment dire, freinée par mon désir qu'ils ne fassent plus de faute, un peu de sérieux quoi. Qu'ils sachent vraiment correctement les choses. C'est un peu plus vieux jeu, mais alors, il y a une petite faille* ». Des traces de narcissisme des petites différences peuvent se rencontrer dans les discours

de certains formateurs.

- Des *peurs narcissiques* que le moi-miroir se brise peuvent se manifester. Elles peuvent prendre une forme très existentielle : « *Donc regardez par exemple, celle que j'ai eue cette année. Elle aurait détruit deux ou trois collègues, complètement. Parce que, s'ils avaient vu ce qu'elle fait* ». Certains tuteurs affirment avoir peur d'être blessés et d'être rejetés à l'endroit psychique où ils ont activé leur amour. Ils ont peur de n'être pas suffisamment reconnus, d'être désorientés et de n'être plus sûrs dans leur identité professionnelle d'enseignant, de ne pas tout « maîtriser ». Voilà pourquoi, à titre de prévention, le « consensus » est plutôt recherché que la confrontation.

- Des *dysfonctionnements au niveau de l'évaluation*. « *Évaluer quelqu'un qu'on a accompagné durant des mois, est difficile* » affirment plusieurs interviewés. Des liens se sont créés, une sorte d'amitié ou de compréhension s'est développée. Et ainsi on entend dire l'un ou l'autre : « *J'avais peur de le blesser [...] de donner mon avis [...] lors de l'entretien d'évaluation* ». Et un autre nous dit : « *Je n'ai jamais évoqué ses problèmes dans un rapport, parce que c'est psychologique [...] Je n'oserai jamais me mettre sur un autre niveau que mon stagiaire* ». L'imaginaire des protagonistes risque donc d'influencer sensiblement les gestes d'évaluation. Pour la grande majorité des tuteurs, l'amour, c'est-à-dire le transfert en formation, constitue bien un support pour la transmission des gestes professionnels : « *C'est la relation personnelle qui me préoccupe le plus en pensée [...] parce que je pense que dans le fait d'être acceptée, on a plus d'aisance à transmettre quelque chose. En deuxième lieu je verrai [...] la transmission de savoir et de technique* ».

Certains tuteurs ont dû faire une expérience douloureuse avant de savoir distinguer entre le transfert en tant que support et le transfert en tant qu'objet de plaisir et de jouissance : « *j'ai l'impression qu'elle me rend coupable de sa situation dans laquelle elle est. Moi je l'ai avertie, mais elle ne voulait rien entendre. Et ça me met mal à l'aise. [...] Et c'est pour cela que pour une prochaine fois, [...] je vais dire clairement des choses et je vais mettre mon amitié donc un peu en arrière-plan* ».

Toutes ces souffrances ou dysfonctionnements évoqués par les tuteurs leur ont fait découvrir leur solitude et leur responsabilité. Certains ont ressenti que l'amour ne peut être le seul moteur dans une formation. L'amour compris dans une perspective psychanalytique comme transfert ne constitue ni le sens ni l'objet d'une formation.

Comment soutenir les tuteurs à se déplacer et à occuper une position symbolique ?

Après avoir pris connaissance des dysfonctionnements éventuels se pose la question des conditions de possibilité d'un acte formatif moins difficile dans le cadre du tutorat.

Les enseignants interviewés ont ressenti dans la majorité des accompagnements une grande satisfaction. Du point de vue pédagogique, cette fonction de « *coach* », « *de main tendue vers une autre main* », de « *maître spirituel* » leur convenait. Certains se sentaient vraiment à l'aise. Cela pouvait convenir « *à leur tempérament* ». Même, s'ils ont vécu des moments difficiles, les enseignants interviewés ont réussi à travailler leurs difficultés ou souffrances, causées en partie aussi par « les solutions » qu'ils avaient inventées afin de se donner une certaine cohérence et assurance face à leur nouvelle fonction de tuteur. Une évolution a eu lieu aussi bien au niveau de leur rapport au savoir qu'au niveau de la place à occuper. Certains ont réussi à mieux articuler leurs propres expériences, représentations et gestes à une position de tiers. A ce sujet j'ai pu découvrir à travers leurs discours deux grands versants du tiers symbolique : la nomination à une place d'exception et la mise du savoir à une place tierce.

La nomination à une place d'exception

Certains tuteurs se sont d'abord rendu compte qu'ils ont été nommés à une place symbolique par et au sein d'une institution. Ils ont pu accepter une place asymétrique ou d'exception. Certains ont compris qu'ils devaient quitter une position qui tient uniquement compte des propres représentations du métier et entrer dans l'ordre symbolique de l'institution. Un certain déplacement a donc eu lieu. C'est le fait d'assumer la castration symbolique à ce niveau professionnel qui les a fait exister dans des situations difficiles, comme celle « *d'évaluer quelqu'un, qu'on a accompagné durant des mois* ». Leur désir lié à la loi a fini par guider des tuteurs dans « *cette réalité qui est une réalité de l'insatisfaction* ». Certains se sont identifiés à de nouveaux signifiants concernant l'apprentissage et l'acte formatif qui leur ont donné de nouvelles énergies et perspectives pour assumer leur fonction.

C'est à partir de ces signifiants sociaux qu'un travail de sublimation est possible. Le fait d'accepter leur nouveau statut lié à des attentes institutionnelles a eu probablement une certaine influence formative sur leur idéal du moi au niveau professionnel. En effet ce tiers internalisé a aidé certains tuteurs à ne plus constituer un miroir reflétant le seul moi idéal : « *Bon, s'il y a sympathie je pense que c'est beaucoup plus facile. Si on a moins de sympathie, je pense qu'il y a un gros travail à faire sur soi en se disant : ben, je vais voir ce qui est positif, je vais faire abstraction d'une*

telle difficulté ou de même, à propos de quelque chose d'irrationnel, qu'on n'arrive pas à cerner en disant : c'est un adulte, je fais mon travail. On passe un certain nombre d'heures ensemble, on n'est pas obligé d'aller ensemble au cinéma ou quoi. Alors ça demande plus d'effort, c'est sûr, oui ».

C'est ainsi qu'un tuteur interviewé voit bien la différence symbolique entre enseignant-tuteur et enseignant-stagiaire : *« C'est un échange, peut-être pas d'égal à égal, mais quand même un échange entre deux personnes qui font le même métier, avec chacun sa fonction »*. Un autre a risqué de se confronter à son stagiaire très violent pour lui énoncer l'interdit. Il l'a pu accompagner durant des mois d'une façon contenant, mais à partir de la place d'exception, jusqu'à ce que ce stagiaire ait pu se décider d'arrêter la formation.

Le savoir et le savoir-faire comme tiers

Dans un métier où il s'agit de transmettre le savoir, le rapport au savoir du formateur importe. Certains tuteurs ont évolué dans le sens de pouvoir mettre le savoir à une place tierce. En effet, ils ont su accepter que le savoir sur la pratique complexe de l'enseignement ne puisse se limiter ni à leurs propres représentations ni aux seules constructions du stagiaire : *« Je ne pensais jamais que le fait d'accompagner quelqu'un, ça te fait quand même bouger [...] un peu la vision qu'on a du métier »*. Ils ont su relativiser leur savoir-faire sur la pratique et se distancer d'une position de vouloir produire du « même ». Et ils ont vu la limite de leur savoir sur la vérité du stagiaire. Certains ont mis du temps mais ont fini par désigner leur stagiaire à une place de sujet désirant et responsable. Le rapport à la place à occuper et le rapport au savoir des tuteurs se découvraient d'ailleurs comme interdépendants, ce qui rejoint au niveau de l'accompagnement tutorial la thèse de Claudine Blanchard-Laville (2009, p. 178) élaborée d'abord par rapport aux situations d'enseignement que « le scénario, projeté dans l'espace didactique par l'enseignant/e, est à comprendre en priorité en lien avec les modalités de son rapport au savoir à enseigner. Il est par ailleurs lié aux assignations de places pour les élèves qu'il/qu'elle induit par la forme de son discours ».

Suite à cette recherche je pense pouvoir affirmer que, là où la différence des places est acceptée, où le savoir est mis à la place tierce et où le stagiaire est désigné à une place de sujet, les conditions de possibilité sont données pour que le stagiaire se vive comme manquant et sujet de désir. Ceci lui permet d'articuler son savoir inconscient avec les connaissances de type pédagogique et de développer son propre projet formatif et sa praxis. Cette mise en contexte par le tuteur me semble d'ailleurs proche de ce que Claudine Blanchard-Laville (2009) a théorisé sous le concept de « holding didactique ».

Le tuteur ne doit donc pas tomber dans une position d'un « père substantiel », de celui qui sait la vérité de son stagiaire. C'est plutôt quelqu'un qui consent à donner chair vivante à une « position de transcendance logique » (Lebrun, 2006, p. 40). Mais comment se former à assumer une telle fonction ?

La mise en place d'espaces de médiation au service d'une triangulation

Plusieurs tuteurs expliquent que les déplacements qu'ils ont réussi à réaliser, sont dus au fait d'avoir suivi une formation de formateurs.

Je pense en effet que c'est aux instituts de formation de rendre possible des processus de triangulation afin que les tuteurs puissent se libérer de relations fusionnelles, de confusions au niveau des places à occuper, afin de prendre de la distance par rapport aux souffrances qui se sont développées en eux lors de l'accompagnement. A cet effet il importe de mettre en place des espaces de médiation comme des dispositifs d'analyse des pratiques, des espaces-temps de supervision où les acteurs peuvent échanger sur leur pratique d'enseignant et de tuteur et mettre en résonance leurs propres paroles dans le cadre d'un groupe. Ils peuvent travailler là leur relation avec le stagiaire, donc les transferts, leur rapport à l'enseignement et leur façon d'investir le savoir. En restant ouvert pour le non-savoir par rapport à une situation, peuvent apparaître des trouvailles et de nouvelles pistes. S'il y a présence d'un psychanalyste, les tuteurs peuvent aussi apprivoiser là l'impossible du métier et « travailler leur propre castration dans la chute du 'sujet supposé savoir' » (Rouzel, 2002, p. 149).

J'ai pu retrouver dans cette étude différentes modulations du fantasme d'omnipotence et d'immortalité comme soutien du désir de former tel que René Kaes et Didier Anzieu (1997) l'ont explicité. Ce qui me semble caractériser à ce sujet ce lien fort que constitue le tutorat, c'est que le tuteur, en tant qu'enseignant et futur collègue du stagiaire, risque d'un côté d'y être conduit par la petite différence narcissique ou de craindre les conséquences d'un échec ou d'une mésentente avec le stagiaire : « *On est tuteur [...] et après on doit de nouveau être collègue. [...] Si on ne s'entendait pas très bien, ça dure toute la vie qu'on travaille ensemble [...] toutes les vieilles blessures, les souffrances reviennent* ». On voit que les dangers spécifiques qui peuvent attendre les tuteurs nécessitent aussi bien un travail spécifique du côté de la castration symbolique que de l'analyse de sa propre pratique en tant qu'enseignant de sa discipline. Bien entendu, « la charge désirante engagée dans le transfert par la force de la pulsion ne peut être anéantie, il faut donc en envisager un déplacement : vers des objets sociaux » (Rouzel, 2005, p. 150). C'est ce qu'on appelle en psychanalyse *transfert du transfert*. C'est par exemple le cas si les tuteurs peuvent mettre

leur pratique en écriture et construire avec des chercheurs du savoir scientifique par rapport au tutorat.

Le tutorat comme lieu de transmission d'un métier impossible

Le tutorat constitue un lieu de transmission et de construction de savoir et de savoir-faire. Mais c'est aussi un espace-temps où le stagiaire fait l'expérience de ce qui échappe au langage, à l'image, au savoir-faire, donc de l'impossible qui caractérise selon Freud (1937) le métier d'enseignant. Idéalement un tuteur est quelqu'un qui sait assumer la contingence de l'acte éducatif logiquement nécessaire (Assoun, 2007, p. 15). C'est à travers les *événements* qu'il développe son savoir d'expérience, sa compétence de donner un nom à l'imprévu et d'inventer « une nouvelle manière d'être et d'agir dans la situation » (Badiou, 2003, p. 62). C'est, à mon avis, à travers cette façon d'aborder les situations que le tuteur transmet l'impossible du métier, c'est-à-dire la fonction de donner une place au réel et de travailler à partir de l'altérité. En nommant son stagiaire à une place de sujet, ce dernier est amené à inventer lui aussi des signifiants pour nommer et transformer ainsi des situations d'apprentissage et à se former ainsi comme sujet enseignant (Marchal, 2007, p. 11).

Le tutorat ne constitue donc pas uniquement un métier impossible mais aussi de l'impossible parce que le formateur de terrain devrait être quelqu'un qui transmet ce caractère impossible du métier. Dans ce sens un tuteur affirme en fin de parcours : « *C'est la profession la plus dure, parce qu'on ne peut pas se regarder dans le miroir et se dire : Ah, je suis quand même quelqu'un de bien* ».

En prenant une certaine distance par rapport à ce travail de recherche, moi aussi je me rends de plus en plus compte des fantasmes, des transferts et contre-transferts qui ont joué un rôle dans la construction et la limitation de l'objet de recherche. Cette étude sur le tutorat porte donc aussi certaines marques de mon propre inconscient.

Références bibliographiques

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard.
- Assoun, P.-L. (2007). Du métier impossible à l'acte nécessaire. L'effet analytique. *Figures de la Psychanalyse*, 15, 14-31.
- Badiou, A. (2003). *L'éthique. Essai sur la conscience du mal*. Caen : éditions Nous.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. et Geffard, P. (coord.) (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Carraud, F. (2010). Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? *Recherche & formation*, 63, 23-36.
- Develay, M. (2007). Editorial. *Education permanente*, 172, p. 5-14.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1930/1995). *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1937/2005). Analyse terminée et analyse interminable. In *Résultats, idées, problèmes II* (p. 231-268). Paris : PUF.
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Education permanente*. 172, 27-38.
- Kaes, R., Anzieu, D. et al. (1997). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire*, Livre XI, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lebrun, J.-P. (2006). Que serait une institution où l'on se passerait du Nom-du-Père à condition de s'en servir ? *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 35-42.
- Lesourd, S. (2006). *Comment taire le sujet ?* Ramonville Sainte Agne : Èrès.
- Marchal, P. (2007). Lecture dialectique et théorie des situations. *Transfert*, 3, 10-11.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et al. (dir.) (2001). *Former des enseignants professionnels ? quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck
- Pradeau, J.-F. (2000). *Alcibiade* de Platon. Paris : Flammarion.
- Réveillon, M. et Sauret, M.-J. (2001). *Entreprendre une psychanalyse ?* Toulouse : Éditions Milan.
- Rouzel, J. (2002). *Le transfert dans la relation éducative. Psychanalyse et travail social*. Paris : Dunod.
- Rouzel, J. (2005). *La parole éducative*. Paris : Dunod.
- Sauret, M.-J. (2008). *L'effet révolutionnaire du symptôme*. Ramonville Sainte Agne : Èrès
- Schön, D. A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir-caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vygotski, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental l'âge scolaire. In B. Schneuwely et J.-P. Bronckhart (dir.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Weber, J.-M. (2008). *Le tutorat comme métier impossible et de l'impossible*. Thèse de doctorat soutenue le 2 juillet 2008 à l'ULP, Strasbourg, non publiée.

Jean-Marie Weber

Enseignant-chercheur

Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des

Arts et des Sciences de l'Éducation

Université du Luxembourg

Pour citer ce texte :

Weber, J.-M. (2011). Le lien tutorial et ses dysfonctionnements possibles, *Cliopsy*, 5, 25-37.

La grande difficulté scolaire, vecteur d'un conflit psychique chez l'enseignant

Entre textes institutionnels et pratiques professionnelles

Catherine Luce

Cheminement

À partir d'une place de psychologue scolaire engagée précédemment dans une recherche en M2R à Paris Descartes, j'avais tout d'abord proposé à des enseignants du premier degré le questionnaire suivant : « comment l'École parle-t-elle de la grande difficulté en fin de cycle élémentaire ? ». Cette étude s'inscrivait dans le contexte d'orientation future d'élèves présentant des « difficultés lourdes et durables ». Je me suis interrogée sur le positionnement que pouvait adopter l'enseignant de CM2 face à la grande difficulté scolaire et aux orientations officielles de l'Éducation Nationale sur la question, positionnement chargé d'enjeux psychiques et de conflits sur le plan professionnel et personnel, face à des élèves particuliers.

Mon inscription dans un projet de recherche clinique à orientation psychanalytique en sciences de l'éducation aurait pu me conduire à une étude exclusive du point de vue des professeurs. Or, je me suis intéressée parallèlement à l'évolution des textes institutionnels sur ce même thème, l'écrit « institutionnel » étant non seulement une référence pour l'enseignant mais aussi représentatif du système scolaire. En interviewant des inspecteurs considérés comme les passeurs du discours institutionnel, j'aurais obtenu une forme d'interprétation ou de traduction du discours officiel. J'ai préféré opter pour l'analyse des textes émanant du ministère.

Parmi ces textes, les circulaires de rentrée apparaissaient comme les écrits les plus opérationnels et les plus proches des enseignants qui, à défaut de les lire, sont contraints d'en appliquer les modes d'organisation prescrits. En effet, la méconnaissance des textes n'exclut pas pour autant leur influence.

Si j'ai centré cette analyse sur quatre années, de 2005 à 2008, c'est qu'il s'agit d'une période clé de transformations dans la prise en compte de la grande difficulté et des remaniements structurels tels que le passage de l'AIS (aide et intégration scolaire) à l'ASH (adaptation et scolarisation des élèves handicapés), la création de la MDPH (maison départementale des personnes handicapées) ou le signalement plus précoce des élèves en grande difficulté susceptibles d'être orientés en Segpa (section

d'enseignement général et professionnel adapté).

Par ailleurs, lors de l'analyse des entretiens d'enseignants interviewés sur la grande difficulté scolaire, plusieurs niveaux de relectures attentives du discours manifeste et du discours latent ont été nécessaires au travail d'élaboration et à la mise en lien des premiers éléments de compréhension ; me sont alors apparus des propos significatifs du rapport au savoir de ces enseignants à travers la narration d'épisodes que je qualifierai d'« autobiographiques ». Dans l'après-coup, considéré au sens freudien, des éléments du discours « autobiographique » de ces enseignantes m'ont sensibilisée à des souvenirs de mon passé, permettant de rendre plus intelligibles des phénomènes qui me questionnaient et qui ont été mis au travail progressivement au cours de cette recherche. Afin de préciser la notion d'« après-coup », je prendrai la définition suivante : « terme fréquemment employé par Freud en relation avec sa conception de la temporalité et de la causalité psychiques : des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens, une efficacité psychique » (Laplanche et Pontalis, 1967, 1992). Selon Philippe Chaussecourte (2010), « on trouve bien là avec le verbe "remanier", l'idée de l'influence du présent sur la relecture et l'efficacité ainsi donnée au passé ». L'intrusion d'épisodes personnels de leur enfance, revisités par les enseignantes à l'occasion de ces interviews, m'a renvoyée à ma propre histoire et m'a interrogée en qualité de chercheuse sur certains enjeux psychiques inconscients de ma recherche. C'est ce qui m'a conduite à étudier plus précisément la notion de rapport au savoir introduite par Jacky Beillerot (1996) et largement développée par Claudine Blanchard-Laville dans différents travaux (1996, 2005), avant de me fixer sur les écrits de Nicole Mosconi (1996) et sur son analyse des autobiographies.

L'ouvrage de Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, parcouru lorsque j'avais douze ans et resté alors sans résonance, a fait écho à mon propre parcours d'élève, mon propre rapport au savoir et mon goût aiguisé d'étudier, sur fond de relations complexes avec mes parents ; j'ai pu ainsi entrer dans un processus d'élaboration qui, à ce stade de ma recherche, a eu pour effet de relier mon rapport au savoir à différents processus identificatoires et à mon désir précoce d'enseigner, probablement lui-même mobilisé par un désir inconscient « d'auto-engendrement » tel que le décrivait Simone de Beauvoir dans ces lignes : « l'idée d'entrer en possession d'une vie à moi m'enivrait ... je me rêvais l'absolu fondement de moi-même ». René Kaës, cité par Françoise Hatchuel (2005), l'explique en

ces termes : « ce fantasme revient à nier le rapport de filiation, devenir soi-même sa propre origine et se recréer comme Moi Idéal tout puissant », ce qui interroge le besoin de savoir en lien avec l'énigme de l'origine. Au-delà de ce qu'il me restait à élaborer psychiquement de façon privée à ce sujet, le surgissement de souvenirs d'enfance liés à la constitution de leur rapport au savoir, dans le discours d'enseignantes interviewées sur la grande difficulté scolaire, prenait toute sa place dans ma recherche.

Considérant donc l'importance des facteurs personnels en jeu dans la situation d'enseigner et me questionnant sur l'impact des facteurs institutionnels, j'étudie plus spécifiquement dans cet article « la grande difficulté scolaire » en tant que vecteur d'un conflit psychique chez l'enseignant, entre des textes institutionnels analysés dans leur dimension à la fois réelle et symbolique et des pratiques professionnelles qui mettent en œuvre les dimensions professionnelles et privées.

Une méthodologie à deux voies

Afin d'étudier la posture des enseignants et le positionnement de l'institution face à la « grande difficulté scolaire », j'ai étudié simultanément des textes institutionnels et des entretiens cliniques en mettant en œuvre deux méthodologies différentes.

La variété des publications administratives (Journal Officiel, Bulletin Officiel, décrets, circulaires, notes...) m'a conduite à effectuer un choix en fonction de leur portée. Durant les années étudiées, le ministère s'est adressé à l'ensemble de la communauté éducative essentiellement par communiqués de presse et par circulaires de rentrée. Bien que ces textes soient dépourvus de toute portée juridique à l'égard des administrés, ces rares communications écrites de l'institution en direction des enseignants sont révélatrices d'une sélection et d'une organisation essentiellement destinées à l'application ou l'interprétation des lois et règlements. À ce titre, j'ai considéré que ces discours publiés au printemps de chaque année et donnant les orientations futures, pouvaient être considérés comme un moyen d'expression institutionnel à prendre en compte lorsqu'il abordait la grande difficulté scolaire.

Les quatre circulaires de rentrée de 2005 à 2008 ont été analysées sous deux angles. Le premier consiste en leur analyse logique et met en évidence l'évolution de la place accordée à la difficulté scolaire eu égard aux autres objectifs de chaque rentrée scolaire, ainsi que les concepts auxquels ils sont éventuellement attachés. Le second utilise un logiciel d'analyse textuelle *text mining Wordmapper* ; cet outil de statistique textuelle est largement utilisé dans de nombreux domaines comme la psychologie, la sociologie, les

sciences politiques, la médecine ou encore la littérature. Les actes des journées internationales d'analyse de données textuelles (JADT1) reflètent son large champ d'application. J'ai retenu ce type d'outil en complément de l'analyse structurelle car il permet de faire apparaître des « nuances invisibles à l'œil nu » (Baudelot cité par Lebart et Salem, 1988). Deux types de statistiques sont source d'interprétation : des statistiques occurrenceielles, correspondant à la fréquence des termes au sein des circulaires et des statistiques cooccurrenceielles, relevant la présence simultanée de deux ou plusieurs mots dans le même énoncé. Ce type d'association favorise une interprétation sémantique au sein d'un même contexte : « on passe en effet d'une approche formelle, nucléaire ou positiviste du corpus à une approche contextualisante c'est-à-dire déjà sémantique » (Mayaffre, 2008).

Cet outil d'analyse textuelle est mis à contribution autour de la « grande difficulté scolaire ». Dans un premier temps, il permet de repérer par année la fréquence de mots clés associés à cette notion au sein des quatre circulaires (fig. 1) puis, en l'absence de définition précise, d'éclairer l'implicite de cette notion. Pour cela, dans les quatre circulaires, les paragraphes traitant de la difficulté scolaire sont rassemblés en un même texte, sans discrimination de date. Les groupes de mots ou clusters obtenus par une analyse ascendante hiérarchique, permettent d'élaborer une matrice de cooccurrences entre ces clusters sous forme de carte. Cette représentation visuelle révèle les clusters et leurs cooccurrences issus des quatre circulaires analysées, mettant en évidence les concepts centraux associés à la grande difficulté (fig. 2).

Parallèlement à cette analyse, les entretiens d'enseignants ont été menés selon le protocole habituel et spécifique des entretiens cliniques de recherche, non directifs, à référence psychanalytique (Castarède, 1983), ayant duré respectivement 45 et 54 minutes. Ils concernent deux enseignantes de CM2, d'écoles différentes de la banlieue parisienne classées en ZEP ; le passeur entre elles et moi était dans les deux cas le directeur d'école. Ces enseignantes avaient respectivement trois et trente ans d'ancienneté professionnelle. Je leur ai demandé de s'exprimer le plus librement possible sur la question suivante : « Quelle évolution percevez-vous dans la prise en compte de la grande difficulté scolaire ? ». Si dans ma pratique professionnelle de la psychologie clinique en milieu scolaire, je mène des entretiens semi-directifs qui aident à poser un diagnostic ou servent de thérapie en réponse à une demande d'aide, dans le cadre de cette recherche, j'ai utilisé des entretiens libres. Avec le postulat de l'existence de l'Inconscient et des mouvements psychiques de transfert et de contre-transfert, ce type d'entretien m'a imposé une conduite spécifique

ainsi qu'une posture de chercheuse prenant en compte mon implication : sans échange ni réciprocité, la parole libre a laissé surgir des associations d'idées du côté des interviewées tandis que je me suis laissé aller à une « attention flottante » (Laplanche et Pontalis, 1967) favorable à l'expression et au recueil du matériel.

L'analyse de contenu que j'ai effectuée dans un second temps se réfère à la linguistique de l'énonciation comme théorie du langage et de la communication et à la psychanalyse comme théorie du psychisme, avec la notion de contre-transfert du chercheur comme source d'information (Bardin, 2007). J'ai donc étudié les deux discours, à la fois du point de vue de leur structuration plus ou moins rationnelle et socialisée à travers les règles de langage et la présence de l'Autre, l'allocutaire, et de l'actualisation partielle de processus en partie inconscients.

Un discours à deux voix

Il s'agit ainsi dans les deux cas, d'une part, d'une analyse la plus objective, exhaustive et méthodique possible du contenu manifeste des discours et, d'autre part, d'une analyse du contenu latent, implicite, sous-tendu par certains enjeux psychiques étudiés à travers mon filtre de chercheur.

Le discours institutionnel

Par l'analyse logique des quatre circulaires, j'ai observé tout d'abord que, selon les années, les procédures de repérage, de prise en compte de la difficulté et de l'orientation donnaient à l'enseignant une souplesse lui permettant, soit de tenter de la résoudre par lui-même, soit de passer par des étapes balisées par l'institution. Mais ces étapes sont complexes dans leur mise en œuvre et de nature très différente : elles peuvent avoir une coloration sociale, comme en 2007, où la prise en compte de la difficulté semble également associée à la famille et à la santé, ou comme en 2008, où les items de caractérisation de la difficulté laissent le pas aux étapes de prise en charge. A l'inverse, la circulaire de 2006 (année de transformation de l'organisation dans l'adaptation et l'intégration scolaire) a mis l'accent sur les éléments précis discriminant la difficulté, alors que l'année précédente (2005), les dispositifs d'aide avaient prédominé. Les conditions concrètes matérielles de l'application des directives ne sont en général pas réunies et leurs fins se réduisent le plus souvent à des procédures. L'enseignant doit donc composer, non pas en termes de priorités, car il est toujours confronté aux mêmes types de difficultés, mais avec des différences d'appréciation de signalement. Quelle pourrait être la situation la plus satisfaisante pour lui ? Une combinaison de 2006 et 2008, où la rationalisation du dépistage de la

difficulté scolaire et le signalement prévalent, ou une combinaison 2005 et 2007, où l'accent est mis sur la prise en charge mais avec un large spectre d'interventions ?

L'analyse textuelle de ces textes à l'aide du logiciel Wordmapper permet de repérer des mots-clés susceptibles de signifier des choix institutionnels dans les objectifs de rentrée et d'établir une carte conceptuelle permettant de nous aider dans les concepts liés à la difficulté scolaire.

Le premier traitement d'analyse occurrentielle présente la fréquence de mots clés contenus dans chaque circulaire de rentrée (Fig. 1). La fréquence annuelle des mots clés classés par ordre de pertinence met en évidence les changements de priorités des politiques scolaires. Il faut tout d'abord noter que pour nommer les acteurs du premier degré, le terme maître est le plus fréquemment utilisé, à l'exception de 2007 où c'est le terme enseignant qui est présent. Les mots clés correspondant à notre thème de recherche se retrouvent particulièrement en 2005 : soutien, aider, accompagner, prévention. En 2006, la difficulté apparaît, comme en 2007, mais seuls les termes relatifs à l'aide restent. L'appel au travail en partenariat est redondant dans les textes analysés ; en fréquence de mots clés, nous retrouvons les mots équipe en 2005 et 2007 puis réseau cette même année. Les mots social, santé, service, présents en 2007 sont nouveaux dans les missions dévolues aux enseignants alors que, l'année suivante, la structure de la circulaire de rentrée est traduite par dominants, programme, évaluation, progrès, cadre. Au niveau des contenus, l'année 2006 est la seule à mettre en évidence langue, lecture, mathématiques, écriture et dans ce prolongement, elle est la seule à évoquer apprentissage et approfondissement.

2005		2006		2007		2008	
RESSOURCES	6	ECOLE	11	ELEVES	16	ELEVES	9
ECOLE	6	ELEVES	9	EDUCATION	15	PROGRAMMES	6
SCIENCES	5	LANGUE	8	SCOLAIRE	11	NOUVEAUX	5
PROGRAMMES	5	COMPETENCES	8	RESEAUX	10	ECOLE	5
SCOLAIRE	4	LECTURE	7	PRIORITAIRE	10	MAITRES	4
PRIMAIRE	4	ELEVE	7	COMITE	8	EVALUATION	4
MAITRES	4	MAITRISE	6	ACTIONS	7	RENTREE	3
LIRE	4	CYCLE	6	REUSSITE	6	PROGRES	3
EDUCATION	4	MATERNELLE	5	RESEAU	6	HEURES	3
ECOLES	4	MAITRES	5	MAITRISE	6	CADRE	3
DEGRE	4	COURS	4	ECOLE	6		
CYCLE	4	APPROFONDISSE	4	PEDAGOGIQUES	5		
SOUTIEN	3	APPRENTISSAGE	4	ENSEIGNANTS	5		
PREVENTION	3	SCOLARITE	3	DIFFICULTES	5		
PREMIER	3	SCOLAIRE	3	SOCIALES	4		
PLAN	3	RENTREE	3	SOCIAL	4		
PEDAGOGIQUES	3	PROGRAMMES	3	SCOLAIRES	4		
OUTILS	3	PRIMAIRE	3	SANTE	4		
MINISTERE	3	PPRE	3	PILOTAGE	4		
EQUIPES	3	MATHEMATIQUES	3	EQUIPES	4		
ELEVES	3	EVALUATION	3	CONSEILS	4		
DOCUMENTS	3	ENSEIGNEMENTS	3	COMPETENCES	4		
DISPOSITIFS	3	ENSEIGNEMENT	3	SERVICE	3		
CADRE	3	ECRITURE	3	PROJET	3		
AIDER	3	DIFFICULTES	3	OBJECTIFS	3		
ACCOMPAGNEM	3	APPRENTISSAGE	3	MISSIONS	3		
		AIDES	3	LIEN	3		
		AIDE	3	FORMATION	3		
		ACQUISITION	3	CONTRATS	3		
		ACQUISES	3				

Figure 1

La carte conceptuelle issue du deuxième traitement de Wordmapper (fig. 2) révèle les cooccurrences des clusters relevés sur la compilation des quatre circulaires et permet d'apporter une ébauche de représentation de la grande difficulté. Au cœur du schéma, deux priorités sont révélées par des groupes de mots. Le premier (école maternelle, équipe pédagogique ou formation maîtres) valorise le début de la scolarité. L'école maternelle est citée au centre du système, la maîtrise de la langue est représentée comme une déficience majeure, nécessitant l'acquisition de compétences et leur approfondissement à travers un travail en cycles auquel les acteurs doivent répondre par la constitution d'équipes pédagogiques mais aussi par la formation. Le deuxième groupe, dans lequel difficulté-soutien réunit élève-parcours et éducation prioritaire, prend en compte le parcours de l'élève pouvant déboucher sur des difficultés et le soutien nécessaire. La priorité éducative est associée à une pédagogie de la réussite, mais nécessitant des moyens. Ces moyens supplémentaires sont associés au troisième groupe pour un objectif de réussite des élèves en difficultés.

La lecture du tableau et de la carte conceptuelle que je viens de commenter confirme l'impression ressentie à ma première lecture : ils montrent des changements de positionnement autour de la notion de grande difficulté scolaire ; d'un côté, des priorités au niveau des acteurs de l'école et la formation inhérente, d'un autre côté, la dimension sociale liée à l'éducation prioritaire dont un des leviers correspond à un supplément de moyens. Les orientations institutionnelles observées sur ce sujet peuvent se traduire, comme je l'ai montré précédemment, par des changements de trajectoire et par des mobilisations d'acteurs différents : la grande difficulté scolaire révèle à la fois un axe éducatif et un axe socio-culturel. L'analyse logique confirme ces deux axes clairement apparus selon les années. Enfin, la fréquence des mots clés selon les années positionne la grande difficulté scolaire, soit en fonction des objectifs (programme, évaluation, progrès), soit selon le type de prise en charge institutionnelle ou de partenariat familial et social. Ces priorités infléchissent, sur des durées très courtes (on parle d'année scolaire), des mesures que les enseignants ont à peine eu le temps de songer à mettre en œuvre. Dans ce contexte, on pourrait comprendre que les changements dans les usages rencontrent de la part

des enseignants, des interrogations, des remises en cause, des résistances, ou qu'ils prennent du temps, comme pour des enseignants de collège : « Quand les infléchissements se succèdent à un rythme de plus en plus rapide, les enseignants les plus dynamiques peuvent être pour le moins décontenancés. Ils perçoivent alors les ajustements successifs initiés par leur ministère comme de l'inconstance ou de l'impuissance » (Delahaye, 2006).

Comment les enseignantes interviewées gèrent-elles ces fluctuations institutionnelles et les élèves en grande difficulté au sein de leur classe ? Comment ces enseignantes du système scolaire ordinaire, confrontées à des difficultés comparables à celles traitées par des enseignants spécialisés, accueillent-elles l'irruption dans l'école de ces facteurs, alors qu'elles ne sont pas formées pour y faire face, ni même les penser ? Quel sens latent ce discours institutionnel inconstant prend-il pour elles ? L'analyse qui suit tente de nous éclairer.

Paroles d'enseignantes

Les entretiens menés montrent, à côté de la réalité extérieure et professionnelle que les enseignantes donnent à voir, une réalité interne, psychique. Les pratiques professionnelles du sujet ne sont pas seulement régies par les instances conscientes et rationnelles, elles réactivent des mouvements psychiques archaïques. De même que, dans la théorie freudienne, le « Moi » résulte du conflit entre trois instances (Freud, 1923), on peut dire que le « moi professionnel » (Blanchard-Laville, 2002) est soumis à un conflit psychique entre le « surmoi » didactique et institutionnel, « l'idéal du moi » pédagogique et didactique et le « ça », siège des pulsions inconscientes. En d'autres termes, les enseignants semblent devoir composer avec les contraintes de l'institution et des idéaux constitués, tout au long de leur parcours professionnel, d'enjeux personnels liés à leur propre passé scolaire. Les discours passionnés des deux enseignantes interviewées (dont les parcours professionnel et personnel sont différents) montrent, de manière récurrente, des difficultés dans la distanciation entre le soi-professionnel et le soi-élève porteur d'enjeux infantiles basés sur des processus identificatoires (Pechberty, 2003). Écouter l'enseignant revient donc à l'écouter non seulement en tant que professionnel mais aussi en tant que personne privée travaillant dans un cadre professionnel et institutionnel.

Une difficulté de distanciation

Les contraintes de la classe et les préoccupations d'ordre opérationnel empêchent l'enseignant de prendre le recul pourtant nécessaire à

l'élaboration psychique. C'est ce que laisse entendre l'une des deux professeures : « je pense qu'il y a la partie grande sœur qui est un peu inquiète / je pense qu'il y a la partie prof qui est un peu inquiète / ce n'est pas évident de trouver sa place /// j'essaie de ne pas leur transmettre mes peurs ». La difficulté de distanciation semble réactiver, chez chacune d'elles, des éléments d'ordre « autobiographique » relatifs à leur propre parcours d'élève et à leur propre histoire familiale. Ainsi, elles rapportent : « moi j'étais une fille et j'ai bien marché à l'école / sur les quatre / je suis la seule à avoir réussi / à avoir accédé à l'enseignement supérieur / mes frères eux ça a été la catastrophe » ; ou encore : « j'ai un frère malade / j'ai tout fait pour ne pas poser de problème à mes parents au collège / j'ai été une très bonne élève / et puis en troisième ça a été la dégringolade / j'ai fait ma crise d'adolescence ».

Du fait de la mise en jeu de processus d'idéalisation, leur rapport au savoir est déstabilisé par l'échec de leurs élèves en grande difficulté et toutes deux paraissent vivre comme un échec personnel la difficulté ou l'impuissance à transmettre le savoir à ces élèves en grande difficulté. Un fort sentiment de déception et un besoin de réparation apparaissent alors d'autant plus que l'image renvoyée par l'élève est négative et que l'élève idéal semble à jamais perdu : « quand tu essaies de faire bien et que tu n'y arrives pas / il y a de la déception / parce que c'est quand même un investissement // tu te dis / est-ce que j'ai été un véritable enseignant / est-ce que d'autres auraient mieux réussi / tu vis ça comme un échec personnel ». L'Idéal du Moi professionnel en jeu dans ces propos et le fantasme de toute-puissance entretenu, dans la classe, par la position centrale, dominante et exclusive du maître, impliquent un sentiment de responsabilité quant à tout ce qui arrive ; celui-ci peut être persécuteur et engendrer un fort sentiment de culpabilité quand les choses se passent mal, comme chez ces enseignantes confrontées à la grande difficulté scolaire. Tel un boomerang, cette grande difficulté scolaire leur revient brutalement à travers les attitudes ou les comportements qu'elle engendre chez les élèves : la démotivation, l'abandon, voire la mise en échec ou la débilisation, un rapport au savoir inhibé par des mécanismes défensifs ou pathogènes mais aussi l'agressivité, le rejet, l'inhibition apparaissent alors sur la scène de la classe. Des sentiments très forts tels que la déception, la culpabilité, l'échec, la souffrance et la peur, termes récurrents dans leur discours, envahissent les enseignantes et les renvoient à leur propre parcours d'élève et d'enfant.

Comme l'énonce Blanchard-Laville (2001), « pour un enseignant, son rapport au savoir se sédimente tout au long du processus identificatoire qui fait passer du soi-élève au soi-enseignant depuis les premiers énoncés identifiants parentaux, les premiers compromis identificatoires et la

succession des réécritures de ces premiers compromis ». L'enseignant est confronté à ses propres motions infantiles enfouies, à des processus inconscients impliquant les pulsions, les sentiments, les identifications. On pourrait dire qu'il se cherche inconsciemment dans l'enfant qu'il a face à lui ou qu'il attend de retrouver l'enfant qu'il s' imagine avoir été ; ou bien, à l'inverse, il attend que cet enfant-autre le restaure et le répare face à des épreuves ou des renoncements personnels. Si nous suivons cette hypothèse, le « bon élève » prendrait l'effet d'un miroir où se reflèterait l'image d'un bon pédagogue ; en revanche, dans cette problématique narcissique, l'élève en grande difficulté viendrait incarner, en miroir, le deuil de son image, voire ce regard persécuteur. Ainsi, à travers nos deux vignettes cliniques, il apparaît que ce sont moins les élèves en grande difficulté en tant que tels qui suscitent une forme de souffrance, que ce qu'ils représentent pour ces professeurs quant à leur propre histoire, l'« autre en soi » (Giust Desprairies, 2003).

Une demande de reconnaissance

Des discours des deux enseignantes, ressort une forte demande de reconnaissance en réponse aux sentiments d'échec, de culpabilité, de solitude et d'abandon. Cette demande, plus importante chez l'enseignante ayant trente ans d'ancienneté, traduit le sentiment d'une fragilisation identitaire professionnelle, dans une société où l'école n'occupe plus la place qu'elle tenait autrefois ; auquel s'ajoute celui d'un manque de prise en compte par la hiérarchie ou par l'institution de l'investissement personnel et du temps consacré à ces élèves singuliers porteurs de difficultés. En parlant de sa relation à l'inspecteur, une enseignante livre, avec humilité et révolte : « il te dit que tu es une mauvaise maîtresse et que tu ne fais pas ce qu'il faut pour cet enfant » ; puis, évoquant le collège : « comme si en 6ème / les personnels qui sont en place / sont plus crédibles que l'ensemble des personnels qu'il a eus pendant cinq ou six ans » ; ou encore : « ça m'a interpellée / sur la place qu'on accordait à notre travail // à notre réflexion ». Cet Idéal du Moi professionnel, déjà déstabilisé par les sentiments négatifs renvoyés par les élèves en échec, fait redouter le jugement des pairs et celui des parents, mais surtout celui de l'inspecteur, représentant de la norme institutionnelle.

Des mécanismes de défense

Les enseignantes en souffrance qui, malgré ce contexte difficile, n'abandonnent pas la tâche qui leur est confiée, développent des mécanismes de défense en recherchant des responsabilités extérieures. C'est ainsi qu'elles imputent l'échec ou la réussite, soit au système scolaire,

soit aux évolutions de la société en général, soit à des réformes, soit aux parents et à l'influence des familles, soit à l'identité des élèves eux-mêmes. Comme l'explique Florence Giust-Despariries (2003), « pour faire face aux difficultés émotionnelles provoquées par les transformations qui affectent l'école, les enseignants ont souvent recours, dans une modalité défensive, à une pensée référée à la rationalité causale ou explicative ». C'est pourquoi le discours de l'institution est critiqué et qu'il génère chez ces professeurs un sentiment d'insatisfaction, notamment pour son manque de positionnement ou de précision : « mais l'éducation nationale / est-ce qu'ils ont déjà analysé ça /// les raisons de la difficulté d'accès au savoir / je trouve que l'institution ne les donne pas // je trouve que l'institution ne prend pas ses responsabilités » ; ou encore : « la difficulté c'est plurifactoriel / je me demande si l'éducation nationale est compétente pour traiter de la grande difficulté scolaire /// comment lutter contre cette grande difficulté // on ne sait pas ».

Les enseignantes semblent osciller entre une négation de la hiérarchie et une forte revendication à son endroit, tantôt indignées et affectées par une situation qui ne correspond pas à leurs idéaux, tantôt espérant parvenir à un dépassement de leur trouble par la remise en cause du système éducatif et la critique du manque de positionnement clair et fiable de l'institution sur la grande difficulté.

Une demande pressante d'aide et de formation

De manière insistante, les deux enseignantes interviewées demandent à l'institution aide et formation pour recevoir, au-delà de la compréhension causale des situations, des solutions pratiques afin d'aider les élèves en grande difficulté et en souffrance psychique : « j'aimerais que l'on me donne des billes // c'est difficile de pouvoir aider ces enfants en grande difficulté / parce qu'on est pas du tout formé pour ça ». Mais elles demandent également et surtout, à travers l'expression de leur propre souffrance, lisible tant au niveau du discours manifeste que du discours latent, qu'on les aide à se dégager de leurs propres enjeux personnels et à gérer la relation transférentielle en jeu sur la scène scolaire. En effet, elles donnent à entendre qu'elles ne savent pas comment gérer ce qu'elles vivent comme un échec et qui, au-delà de la remise en cause de leur « Idéal du Moi professionnel », vient révéler ou raviver précisément des affects plus profonds de leur propre histoire, de leur Idéal du Moi.

Discours croisés

En croisant ces deux niveaux de discours, je constate que, face aux changements fréquents relevés dans les textes et à leurs conséquences sur

les réformes entreprises, devant l'inefficience de leurs repères et en l'absence de finalité claire, ces enseignantes font des arrangements au coup par coup dans un climat de profond malaise et de souffrance. Ce qui est mis en place par l'institution n'est pas remis en cause mais il existe un vide entre deux niveaux de l'École qui, derrière des mots communs en apparence, ne mettent pas les mêmes priorités. Il existe un décalage entre le discours individuel de l'enseignant et les textes dans leur généralité, entre la constance des exigences du quotidien du premier et la variation des priorités de l'institution. En effet, si l'analyse des textes met en évidence une cohérence des objectifs pour une même année, elle constate en revanche des changements d'orientation importants au cours des cinq années analysées. Alors que pour l'enseignant, ses objectifs s'inscrivent à la fois dans le quotidien de la classe mais également dans une projection à long terme du parcours de « ses » élèves : « c'est vrai que je les aime / ce sont mes élèves / ça fait deux ans que je les ai / mes bébés / je ne voudrais pas qu'ils tournent mal / je me fais du souci pour eux au collège ».

Ce décalage pourrait-il être lié à une différence de temporalité ? Par rapport au rythme annuel des circulaires, ces enseignantes de CM2, soucieuses du devenir de leurs élèves, doivent gérer la singularité du parcours de chacun sur une durée dépassant la seule année scolaire. Ce décalage de temporalité conduirait même certains, « plus attentistes », à un « immobilisme défensif, antidote contre les coups de balancier » (Delahaye, 2006). Dans les circulaires, l'introduction de la dimension tantôt sociale tantôt médicale de la grande difficulté scolaire n'aide pas l'enseignant à se situer dans ses pratiques professionnelles, même si celui-ci est conscient qu'elle revêt une dimension plurifactorielle qui dépasse la seule transmission du savoir. Si la définition du handicap est très présente depuis 2005 dans les textes de l'éducation nationale et paraît plus claire, il en va tout autrement de la grande difficulté. Cette notion déroute, les textes le montrent. On parle souvent de « prise en charge » de la grande difficulté : cette connotation particulière souvent associée aux soins signifierait-elle alors que la grande difficulté dépasse le cadre de l'Éducation Nationale, comme tendraient à le montrer ces transformations dans la prise en compte de la grande difficulté ? Dans le contexte de transformation et de mutation de structures sociales décrites au début de cet article, l'institution scolaire remplirait plus difficilement sa fonction de support d'identité, de cadre symbolique contenant et étayant : l'enseignant serait donc conduit à se situer au cœur même des contradictions auxquelles il est confronté et essaierait de faire le lien entre des éléments qui pouvaient jusqu'à là être considérés séparément. Le sentiment de fragilisation relevé dans les entretiens tiendrait au fait que ces structures ne sont pas seulement extérieures à

l'individu mais qu'elles résultent aussi d'un processus d'intériorisation. La perte de repères externes stables et fiables viendrait ainsi révéler des défaillances dans les identifications et la construction des idéaux ainsi que « la précarité des objets sociaux comme relais des objets primaires » (Giust-Despairies, 2003) qui toucheraient le soi privé de l'enseignant.

La nécessité d'un accompagnement

En conclusion, l'idée insupportable que la grande difficulté non surmontée peut paraître stigmatisée par l'institution scolaire entraîne chez les enseignantes un discours passionné et empreint de souffrance qui réactive des enjeux psychiques et les conduit à revisiter leur propre histoire. Du fait de la fluctuation de ses textes et de ses orientations, l'institution ne se montrerait ni contenante ni étayante et perturberait les repères des professeurs dans leur rapport au savoir.

Les seuls éléments de leur histoire personnelle livrés dans les entretiens ne suffisent pas à éclairer la souffrance et les conflits intrapsychiques de ces enseignantes. Il est difficile de faire abstraction des effets des « transformations contemporaines du cadre socio-culturel » et institutionnel sur « le rapport à la tâche primaire » (Pinel, 2007). Dans cette confrontation à la grande difficulté, il y aurait donc un compromis à trouver entre une centration sur l'histoire personnelle et le conflit psychique de ces enseignantes d'une part, et la prise en compte des facteurs extérieurs tels que le contexte institutionnel et organisationnel d'autre part.

Les enjeux qui mobilisent des processus inconscients appellent un travail d'élaboration afin d'aider l'enseignant à gérer un contexte envahi d'incertitudes. L'aide attendue telle qu'elle s'exprime dans les discours en réponse à ce conflit psychique, peut-elle être entendue comme une demande d'accompagnement ? Qui pourrait alors tenir ce rôle ? Ses interlocuteurs proches – collègues, directeur ou psychologue scolaire – n'ont ni le pouvoir ni les compétences pour effectuer ce travail d'accompagnement régulier. L'inspecteur, avec son double rôle d'évaluateur d'une carrière (en tant que représentant de l'institution scolaire) et d'accompagnateur, ne peut créer ce rapport de confiance susceptible de l'aider.

Je me demande alors si l'incitation au travail en réseau comme moyen de pallier la difficulté, évoqué dans les circulaires sous les termes de « travail en équipe » (2005) et « en réseau » (2007), pourrait dans un premier temps être mis à profit dans le sens d'un partage de responsabilités, afin d'alléger la charge que ressent l'enseignant du premier degré, comme le confie l'une d'entre elles : « c'est vrai qu'on est le seul référent qu'ils ont en permanence // je me sens investie d'une mission exceptionnelle ». Pourtant,

si le travail en réseau peut être une réponse ponctuelle sur le plan du travail pédagogique, les relations interprofessionnelles ne sont pas simples à intégrer dans un système où le fonctionnement est principalement caractérisé par des habitudes de cloisonnement et de manque de liens de coopération. Si les textes officiels semblent, en effet, prôner le travail en équipes, par exemple par des incitations à des échanges par paliers ou par cycle, l'organisation scolaire ne favorise guère les collectifs. Comme le suggère Catherine Yelnik (2010), je me demande si « les groupes plus ou moins organisés ne représenteraient pas une force, un contre-pouvoir dérangeant le fonctionnement habituel et constituant une menace par les responsables, garants du système institutionnel scolaire ».

Une autre proposition m'est donc apparue nécessaire, face à la souffrance exprimée par les enseignantes et en réponse à leur demande de formation, mais également d'aide pour mieux gérer la grande difficulté et ses enjeux. L'implication importante de ces deux enseignantes revisitant une partie de leur histoire personnelle à partir d'une question sur la grande difficulté, mais aussi leur satisfaction à l'issue de ces interviews d'avoir pu bénéficier d'un temps et d'un espace « à elles » pour pouvoir s'exprimer librement en dehors des réunions imposées par l'école et ainsi amorcer une réflexion sur leur propre pratique professionnelle, me conduisent à envisager la proposition d'un mode d'accompagnement en référence aux dispositifs cliniques d'analyse de pratiques d'inspiration Balint. Cet outil, privilégié dans la démarche clinique en formation, permettrait à ces enseignantes de mieux réaménager des espaces psychiques privés et professionnels, face à leur conflit psychique où leur vécu actuel de la classe, « espace psychique menaçant et fascinant » (Filloux, 1996) se confronte à leur propre parcours scolaire, leur Idéal du Moi professionnel, ainsi qu'à la réalité de la difficulté et au jugement de l'institution. Ces dispositifs permettent en effet que « des aspects de l'identité enseignante soient réintégrés dans la personnalité professionnelle où se croisent le rapport au savoir, aux élèves, à soi et à l'institution » grâce à une « élaboration dans l'après coup des effets du passé dans la pratique actuelle » (Pechberty, 2003). En s'intéressant à l'importance des enjeux narcissiques et des conflits identificatoires propres à la profession, ils mettent du sens sur les mouvements d'idéalisation et de désillusion du soi-professionnel, de l'élève attendu et du savoir comme objet psychique. Cependant, comme l'écrit Catherine Yelnik, certaines résistances apparaissent parfois du côté des enseignants qui, malgré leur demande pressante d'aide ont parfois peur de se dévoiler devant leurs collègues ou d'être confrontés au doute à travers le témoignage d'autres participants. Mais selon cette même auteure, l'Institution elle-même « résiste à la prise en compte de cette réalité et l'idée même qu'il pourrait exister des sources

de souffrance au sein de l'institution a du mal à se faire jour tant elle contredit les idéaux qui la fondent » (Yelnik, 2010). D'autre part, dans le contexte social actuel, « l'individualisme hypermoderne, récusant la précession du collectif, participe à attaquer les liens et à défaire les espaces destinés à soutenir la groupalité » et à « délégitimer les instances d'élaboration collective » (Pinel, 2007). L'idée d'offrir à l'enseignant la possibilité de faire un travail sur soi qui lui permette, dans un cadre contenant, d'élaborer et de comprendre les processus à l'œuvre dans l'exercice de leur métier, tant dans les rapports avec les élèves qu'avec l'Institution scolaire, et de se restaurer sur le plan narcissique, n'est pas encore intégrée par l'Éducation Nationale, du moins dans le premier degré. Ce constat m'incite à approfondir l'analyse développée dans cet article et à me questionner sur les professeurs de collège confrontés aux mêmes élèves en grande difficulté qui n'ont pas été orientés dans des classes adaptées ; cette nouvelle démarche me conduira à rechercher si des constantes apparaissent également dans le contexte institutionnel du second degré.

Références bibliographiques

- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baudelot, C. (1988). Préface. In L. Lebart et A. Salem, *Analyse statistique des données textuelles* (p. 2-3). Paris : Dunod.
- Beillerot, J. (1996). Désir de savoir, désir d'apprendre. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 51-74). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (1996). Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 17-44). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Castarède, M.-F. (1983). *L'entretien clinique à visée de recherche*. Paris : PUF.
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique, *Cliopsy*, 3, 39-53.
- Delahaye, J.-P. (2006). *Le collège unique pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*. Lassay-les-Châteaux : Retz.
- Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Freud, S. (1923). Le Moi et le Ça. *Essai de psychanalyse* (p. 219-275). Paris : Paillot, 1981.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Hatchuel, F. (2005). *Apprendre, savoir, transmettre*. Paris : La Découverte.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Mayaffre, D. (2008). Étude de cas et réflexion théorique sur la co-occurrence. Site consulté le 13/02/2011 : <http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2008/pdf/mayaffre.pdf>.
- Mosconi, N. (1996). Les mémoires d'une jeune fille rangée : la constitution du rapport au savoir de Simone de Beauvoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi,

Pour une clinique du rapport au savoir (p. 161-173). Paris : L'Harmattan.

Pechberty, B. (2003). Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement, un éclairage fécond. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 131, 265-273.

Pinel, J.-P. (2007). La construction d'un dispositif d'intervention à l'épreuve des mutations institutionnelles contemporaines. In O. Nicolle et R. Kaës, *L'institution en héritage, mythes de fondation, transmission, transformations* (p. 11-24). Paris : Dunod.

Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire, *Cliopsy*, 3, 12-17.

Cathy Luce

psychologue scolaire

doctorante

EDA, université Paris Descartes

Pour citer ce texte :

Luce, C. (2011). La grande difficulté scolaire, vecteur d'un conflit psychique chez l'enseignant. Entre textes institutionnels et pratiques professionnelles. *Cliopsy*, 5, 39-55.

Le malaise professionnel chez les enseignants : une expérience d'un groupe de réflexion au Mexique

Maria José Garcia Oramas

Le malaise des enseignants

Si l'on choisit de se situer dans la perspective psychanalytique, on peut penser que pour rendre possibles des formes de cohabitation sociale, les sujets doivent d'une certaine manière renoncer à la satisfaction immédiate des plaisirs subjectifs pour favoriser le bien-être collectif et, en ce sens, cela risque d'induire chez eux un certain malaise. Dans le cas de l'institution scolaire, nous constatons aussi que la souffrance apportée par l'exercice de l'enseignement se développe de nos jours face à de nouvelles conditions psychologiques et sociales qui produisent chaque fois des niveaux plus élevés de manque de motivation, d'ennui et d'apathie dans le corps enseignant. Comment l'écrit Silvia Radosh (2006), « la souffrance dans le milieu éducatif institutionnel apparaît comme une caisse de résonance des changements qui se produisent aussi bien au niveau de l'institution, soumise à de multiples pressions, qu'au niveau de la situation sociale qui dénote les transformations et les carences d'une communauté chaque fois plus exposée aux limitations d'une politique qui néglige la place de l'université publique et de la culture dans l'enrichissement de la société ».

Aujourd'hui, on exige des enseignants non seulement qu'ils remplissent des rôles nouveaux et variés, en cherchant à ce qu'ils étendent leur travail éducatif au-delà de l'accomplissement des buts disciplinaires, pour aider de manière durable à la formation des nouvelles générations, sans que leur soient nécessairement fournis la formation, le temps et les ressources nécessaires pour y parvenir. Au Mexique, le système de télé-enseignement est l'un des systèmes éducatifs du pays se situant à un niveau moyen-supérieur doté du budget gouvernemental le plus bas mais concernant un nombre important d'étudiants ayant de faibles ressources. D'après la Réforme du programme de ce système, émanant de la Direction générale du téléenseignement de Veracruz (2007), on exige des enseignants qu'ils remplissent une double fonction : d'une part, une fonction académique conçue comme « facilitant la construction de la connaissance de leurs élèves et son application pour qu'ils obtiennent des apprentissages significatifs » et, d'autre part, une fonction de formation qui « cherche à contribuer à

l'orientation professionnelle des étudiants ».

Le travail des enseignants au Mexique se fait dans un contexte social où la violence traverse la vie quotidienne des personnes, quels que soient les milieux de vie, ce qui contribue au malaise croissant du corps enseignant. Nous faisons référence ici à toutes les manifestations de violence rencontrées dans de la vie scolaire ; depuis la violence qui est présente dans la salle de classe, entre élèves, dans le groupe et entre camarades de travail, ou celle qui se manifeste au dehors avec les parents et les membres de la communauté, jusqu'à la violence qui se rencontre dans toute la vie sociale. Ainsi les professeurs sont confrontés à des vols continuels de leurs objets personnels aussi bien que du matériel de l'école. Ils ont à faire à des insultes dessinées sous forme de tags sur les murs de la part des élèves, mais aussi aux plaintes des parents, à la mésentente entre collègues et, plus récemment, à la pression de groupes de narcotrafiquants qui les rackettent et exercent sur eux de véritables chantages. L'accumulation des pressions exercées sur les enseignants alliée aux exigences institutionnelles, se traduit en absentéisme dans de nombreux cas, en demandes continues de mutation, ou par l'abandon précoce de l'enseignement ou encore par des maladies récurrentes plus ou moins graves.

Face à cette situation complexe, il est indispensable de chercher des formes d'intervention qui permettent de comprendre les difficultés observées et de tenter d'y remédier. Or, nous savons, grâce aux apports de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, que l'institution scolaire résiste à la prise en compte de la réalité et à l'idée même « qu'il pourrait exister des sources de souffrance au sein de l'institution » tant cette idée « contredit les idéaux qui la fondent » (Yelnik, 2009). Aussi, elle ne permet guère à ses acteurs de comprendre cette souffrance et de « construire des étayages, de développer des postures professionnelles qui leur permettraient de faire face » (*id.*).

C'est dans ce sens que nous faisons la proposition d'intervention présentée ici. Nous avons formé des groupes de réflexion pour que, d'une part, les enseignants aient la possibilité d'un espace pour élaborer groupalement leur malaise et, d'autre part, pour concevoir des actions qui pourraient renforcer les liens entre les divers acteurs de l'institution éducative (enseignants, parents et étudiants). On considère que ce sont ces espaces groupaux qui instituent entre les participants des manières d'être et de cohabiter : « les groupes de réflexion constituent des lieux de transition où s'établissent des liens et se partagent des expériences qui peuvent contribuer à un être avec, à la création de liens de solidarité, à l'échange affectif et cognitif » (Radosh, 2006).

Ce travail s'inspire d'une approche clinique dans la mesure où les processus

intersubjectifs dans les groupes de réflexion bouleversent les sujets participants de l'intérieur, en les confrontant à leur propre construction subjective. En cela, le groupe constitue un dispositif privilégié pour travailler sur les relations complexes des sujets avec les problématiques de vie qui les traversent, en les impliquant dans les échanges au-delà d'une simple discussion. Ils sont ainsi engagés de même que le chercheur/intervenant(e) lui(elle)-même dans un processus de transformation personnelle et collective au travers des élaborations du malaise qu'ils/elles perçoivent.

Du malaise du corps enseignant à l'élaboration psychique pour une action transformatrice

Les groupes que nous avons mis au point se sont concrétisés dans le cadre d'un projet porté par l'institution et appelé « Construisons des communautés éducatives libres de violence ». Ce projet était coordonné par un groupe de chercheuses de l'université de Veracruz (Garcia Oramas, 2010). Nous présentons par la suite cette expérience menée dans la communauté de Tuzamapan.

L'école de téléenseignement de Tuzamapan, une petite ville dans la région centrale de l'État de Veracruz, a été repérée comme l'une de celles qui étaient confrontées à des problèmes majeurs de conduite des élèves. C'est pour cela qu'elle a été sélectionnée pour réaliser des ateliers d'éducation pour la paix, à partir d'un travail sur les phénomènes de violence et les relations de genre.

Ces ateliers furent mis en place par des étudiants en licence de la faculté de psychologie. Au terme de ces ateliers, il fut évident que nous n'obtiendrions pas les résultats espérés si l'on n'impliquait pas aussi les enseignants dans ce programme de travail. Nous avons alors décidé de mettre en place un groupe de réflexion dans lequel les enseignants pourraient prendre connaissance des résultats du travail réalisé avec les jeunes, exprimer leurs opinions et leurs inquiétudes à ce sujet et proposer eux aussi des stratégies de travail qui permettraient d'apporter une continuité au travail entrepris jusqu'alors.

Le groupe de réflexion s'est réuni durant trois sessions d'une heure chacune ; il était coordonné par l'auteure de ce travail et il a reçu l'appui d'un psychologue diplômé de la faculté¹. Il était composé de douze professeurs, tous issus de l'école de téléenseignement de Tuzamapan, auxquels se sont ajoutés, pour les deux dernières sessions, quatre mères de famille du comité des parents d'élèves de l'école.

La première session commença par la présentation de l'objectif du groupe :

1. Je remercie le psychologue Jonny Zenon Palafox pour sa collaboration dans la coordination du groupe de réflexion et la psychologue Liliana Hernandez pour la transcription des sessions.

il s'agirait de créer un espace de réflexion sur la situation des élèves vis-à-vis de l'école dans le contexte social de notre pays, des communautés véracruzaniennes et plus spécifiquement de celle de Tuzamapan, pour proposer des actions transformatrices au niveau scolaire et communautaire qui permettent de construire une communauté plus solidaire, affective et effective, avec l'aide de tous.

En réponse à cette consigne, les enseignants ont réclamé notre intervention directe pour résoudre le problème qui, pour eux, résidait dans le fait que certains élèves identifiés comme problématiques exerçaient leur influence sur les autres. L'une des participantes dit par exemple : *« Dans ce cas, il existe certains éléments ayant un certain type de conduites qui, malheureusement, influent sur le groupe ; alors j'ai l'impression que si ces élèves continuent avec ce type de conduite, ils sont le détonateur pour une scission à l'intérieur du groupe lui-même, parce que leur influence est marquée, ils entraînent les autres qui, peut-être, n'avaient pas ce genre de conduite auparavant mais qui sont maintenant aussi influencés par ces attitudes ».*

J'ai expliqué en tant que coordinatrice qu'il existait différentes manières de voir les choses et que, tandis que certains pensaient que l'action la plus pertinente consistait à identifier les élèves incitateurs pour s'en occuper, d'autres considéraient peut-être qu'il s'agissait d'une situation plus complexe et plus large. Cela permettait aux enseignants d'éviter de stigmatiser quelques jeunes rebelles, tout en pouvant exprimer leur sentiment face aux problèmes rencontrés : la démotivation et le peu de participation des élèves dans les classes à cause, selon eux, des problèmes liés à la déstructuration des familles, du manque de perspectives d'avenir et de l'abandon des jeunes de la part des autorités locales.

À la question « Comment vous sentez-vous face à cette situation ? », l'une des enseignantes répond : *« Et bien, il me semble qu'un facteur qui est important pour moi ce sont les parents qui ne savent pas quoi faire avec leurs enfants, ils ne savent pas comment les aider ; nous avons alors dans nos mains une bombe à retardement parce qu'ils remettent leurs enfants entre nos mains en pensant que nous allons les aider pour beaucoup de choses et alors, oui, nous avons tous à l'intérieur un "orienteur", pas vrai ? et dans la limite de nos possibilités, nous allons le faire ».*

Le commentaire de cette enseignante est un exemple du sentiment des enseignants de l'équipe : considérer que leur travail consiste à arrêter une bombe à retardement sur le point d'exploser, bombe que la société a placée entre leurs mains et face à laquelle ils doivent utiliser leurs propres ressources pour s'en sortir, *« sans contrepartie »*, comme dira plus loin la même enseignante, c'est-à-dire abandonnés aussi bien par les autorités que

par les parents eux-mêmes.

Les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés dans leur travail éducatif sont multiples et la réalité qu'ils affrontent est complexe et contradictoire, comme ils le rapportent eux-mêmes : comment est-il possible que, dans une même famille, un enfant soit studieux et discipliné, et un autre rebelle ? Pourquoi, dans certains cas, les parents sont travailleurs et aident leurs enfants alors que ces derniers, au contraire, deviennent paresseux et rebelles tandis que des enfants de familles dysfonctionnelles se révèlent être des étudiants appliqués ? De même, comment, dans une même famille, l'un peut-il être un bon étudiant et l'autre non, alors qu'ils ont été élevés par les mêmes parents ? Comment se fait-il que les nouvelles générations dominent la technologie mais ne savent même pas nouer ses lacets de chaussures ? Que faire quand, en plus, dira un autre professeur, nous vivons dans une société aux changements vertigineux et difficiles à affronter, et *« que nous sommes en train de perdre la bataille »* ? Un enseignant explique : *« Nous avons le social tout autour de nous, les parents sont bien habillés et la table bien mise, et tout, et tout, le père a un costume élégant et l'enfant est rebelle, il n'est même plus avec eux, il est parti, simplement, parce que la société l'a absorbé. Dans ce cas, je peux dire que la société est en train de vaincre les familles. On peut voir les résultats au sein de cette société si inhumaine que nous avons maintenant »*. Une autre enseignante poursuit : *« le problème est difficile car il commence dès l'enfance »*, alors qu'une collègue lui répond : *« il n'est jamais trop tard non plus »*. La coordinatrice conclut cette première session en disant : *« il semble que cette situation vous dépasse tous, vous avez commencé en parlant du désintérêt des enfants, il faudrait peut-être se demander s'il s'agit d'un désintérêt parce que ce sont des situations qui les dépassent, ou si l'enfant est démotivé parce qu'il est dépassé par cette situation, si le parent se démotive parce qu'il est dépassé par la situation, si le maître se démotive parce que là aussi la situation le dépasse, il faudrait se poser la question de savoir si c'est ainsi et que faire à ce sujet, par où pouvoir commencer »*.

Pour la deuxième session, le lendemain, nous avons invité les représentants de l'association des parents, à la demande d'un des professeurs, pour compter aussi avec leur aide. Comme cela arrive fréquemment, apparaissent cinq mères de famille et aucun homme. La session commence par l'intervention de la coordinatrice qui leur explique le fonctionnement et l'objectif du travail, et les invite à participer en commentant la situation qu'elles observent chez les jeunes de l'école.

Dès le début de cette session, le manque de communication entre les professeurs et les parents est évident, car tandis que les enseignants

allèguent que les problèmes de la jeunesse sont dus à des problèmes à la maison et au manque d'aide des parents envers leurs enfants, les mères contre-attaquent en disant que ce sont les professeurs qui ne les orientent pas de façon adéquate. La coordinatrice insiste sur le fait que les différents points de vue coïncident, celui des enseignants, des mères de famille et des psychologues qui ont travaillé avec les jeunes sur la question de la rébellion et de l'apathie, le manque de motivation pour les études et jusqu'à leurs projets de vie et la difficulté que les adultes rencontrent pour les orienter. Surmonter cette situation exige de la réflexion collective. Ensemble, que pouvons-nous faire ? Comment motiver et orienter les jeunes pour qu'ils trouvent eux-mêmes leurs propres réponses dans ce moment crucial de leur vie ? Ce sont les mères de famille qui, comme cela s'est passé dans la session précédente avec les professeurs, commencent par exprimer leur malaise : la déception qu'elles ressentent quand les enfants ne répondent pas à leurs efforts pour les pousser en avant ; les problèmes familiaux et de couple auxquels elles sont confrontées ; la peur de se rapprocher des enseignants qui les culpabilisent ; les pénuries économiques qu'elles traversent dans une communauté où une grande partie des habitants qui se consacraient dans le passé au travail de la terre, a émigré massivement vers le nord du pays et aux États-Unis. Enfin, l'une des participantes, grand-mère d'un des enfants, nous dit : *« je crois que les problèmes familiaux sont ceux que nous rencontrons le plus souvent, ceux qui nous blessent le plus maintenant, cela affecte beaucoup les élèves »*. Exprimer ce malaise permet au groupe de comprendre que les responsabilités sont partagées et qu'il ne s'agit pas de rejeter la responsabilité sur les autres, comme le dira un autre professeur : *« Les actions que nous devons entreprendre sont multiples, ce que nous pouvons faire est de développer cette communication qui doit exister entre l'enfant et le parent, entre le parent et le professeur réellement, si nous nous positionnions ensemble réellement sur la même ligne nous pourrions faire des choses. Nous voulons rejeter la responsabilité sur les autres, que ce soit la faute des professeurs, que ce soit la faute des parents, que ce soit la faute de la société, la faute des media, c'est la faute de tout le monde, mais alors, que faisons-nous ? Nous ne prenons pas le taureau par les cornes »*.

Il devient clair pour tous qu'un des aspects les plus importants du problème est le manque de communication entre parents et enfants, entre professeurs et élèves, et entre parents et professeurs. Et aussi un manque de limites claires face aux enfants, ainsi que la nécessité d'enseigner des valeurs. Ce sont tous ces aspects que je recueille comme point de départ pour élaborer des stratégies d'action à entreprendre en commun. Nous nous fixons alors comme objectif, pour la troisième réunion, la conception de la stratégie de

travail.

Cependant, comme cela s'était déjà produit pour les sessions précédentes, la dernière session débute avec des demandes de conseils à la coordinatrice, des « trucs » qui aideraient à trouver comment aider les enfants. Après un long moment d'âpre discussion entre la coordinatrice, qui plusieurs fois essaye de refuser de répondre, et quelques professeurs hommes qui insistent sur le fait qu'il faut donner des conseils et faire des suggestions, ce sont des mères de famille qui commencent à exposer la manière dont elles orientent leurs enfants, rompant ainsi avec cette demande insistante. Ce qu'elles ont essayé de faire, disent-elles, est de demander à leurs enfants ce qu'ils veulent, ce qu'ils aiment, d'essayer de leur consacrer du temps pour se rapprocher d'eux, même si, comme dira lucidement l'une d'entre elles, *« il y a des mères qui disent : "moi je connais mon enfant comme la paume de ma main", mais ce n'est pas vrai, bon en tout cas moi mon fils je ne le connais pas comme ça, oui bien sûr je le connais depuis sa naissance, mais comme ça, comme la paume de ma main, non, parce que je crois que je ne me connais même pas moi-même »*. Une grand-mère ayant de l'expérience dans le travail éducatif auprès de ses enfants et ses petits-enfants, affirme : *« moi je suis arrivée maintenant à l'âge d'être grand-mère et ce qui a été le plus difficile pour moi, jusqu'à maintenant, est l'éducation, et moi personnellement je leur dis comme ça, ou je leur demande de m'aider en se focalisant plus sur ça et qu'ils nous aident, parce que beaucoup de mères ou de grands-mères nous n'y arrivons pas avec l'éducation parce que nous cherchons à droite à gauche »*.

Les mères concluent en disant que *« les enfants n'imitent pas les parents, mais ils les dépassent »* et les professeurs expriment qu'ils enseignent à leurs élèves à *« solutionner leur vie, à savoir comment l'affronter et aller de l'avant par leurs propres moyens pour qu'ainsi ils puissent fixer leurs propres objectifs dans la vie »*.

Ces réflexions permettront finalement de passer à l'action en fixant des buts et des stratégies à poursuivre qui ne mettent pas en œuvre des recettes ou des formules préétablies, mais seulement des guides permettant à chacun d'exercer son travail. Ceci de manière à obtenir un impact non seulement sur l'école mais aussi sur le lien avec la communauté. Il s'agit, comme disait un professeur, de reconnaître, finalement, qu'effectivement le problème ne peut se résoudre en s'attaquant à des cas isolés d'élèves à problèmes, mais *« en se rendant compte qu'il existe de nombreux facteurs qui ont une incidence précisément sur la conduite et les résultats scolaires des jeunes gens et jeunes filles, il ne s'agit pas seulement de l'école, pas seulement du maître, pas seulement de l'élève, pas seulement de la famille, la société c'est quelque chose de plus global, beaucoup de facteurs entrent en jeu »*.

Pour que les objectifs fixés par le groupe soient atteints, il faut s'impliquer, comme le fait remarquer un autre professeur, établir un engagement réel et pas seulement des paroles en l'air. À nouveau, on entend dans le groupe la grand-mère qui s'exprime avec sagesse : *« Écoutez, je crois que ce que chacun a rapporté a tout expliqué, tout est important parce qu'en vérité on a fait le tour de tous les problèmes que nous vivons ici maintenant, et une chose très importante qui a été mentionnée est l'engagement comme vous dites, mais l'engagement je crois qu'il nous inclut tous, parents, professeurs et collaborateurs comme vous, pas vrai ? mais il s'agit réellement, comme vous dites, d'un engagement ».*

Un autre professeur commente avec elle que, bien que nous *« ayons concrétisé la problématique, maintenant il s'agit de voir quelles sont les options, ce que nous proposons, nous autres, comme voies d'action pour analyser ensemble les actions qui peuvent être entreprises et voir ce qui est viable pour pouvoir apporter une solution et mener à bonne fin ce travail ».*

Finalement, dans cette ultime session qui est plus longue que prévu, on parvient à organiser une commission de professeurs, de parents et d'"orienteurs" externes qui élaboreront un plan de travail avec des parents et des étudiants durant le second trimestre du cycle scolaire. Pour conclure, les participants évaluent l'expérience en disant que, même s'ils attendaient autre chose de ces sessions, de nouveau des conseils et des trucs pour savoir quoi faire, ils reconnaissent que cet espace leur a permis de se rencontrer, de s'écouter les uns les autres et de réfléchir ensemble sur une problématique qui les touche tous. À ce sujet, une des enseignantes fait cette remarque : *« Bien, il me semble que, comme essai, c'est assez louable parce qu'il faut faire quelque chose, il faut commencer par quelque chose, je ne partage pas entièrement ce que dit la collègue quand elle dit que tous les parents ne se sont peut-être pas engagés, mais je crois que nous ne pouvons pas changer le monde d'un seul coup, du moment que nous commençons avec quelque chose, peut-être on peut faire une chaîne [...] nous les professeurs nous attendons toujours beaucoup des parents, mais je crois qu'ils ont déjà mentionné il y a un moment les mots engagement et responsabilité. Oui, cela a été enrichissant surtout parce que nous avons rarement l'opportunité d'échanger avec les parents et c'est ce qui s'est passé aujourd'hui, je crois que cette partie est très satisfaisante, écouter et connaître aussi un peu mieux leurs enfants, c'est ce qui m'a paru très enrichissant ».*

Réflexions finales

On pourrait penser que, produites par un espace de réflexion aussi riche et

productif, des actions ponctuelles seraient entreprises dans ce centre éducatif pour encourager des relations plus constructives et solidaires avec la participation de tous les acteurs de la communauté éducative, c'est-à-dire le corps enseignant, les pères et mères de famille, les jeunes étudiants, garçons et filles, et l'équipe de travail de la Faculté de Psychologie. Cependant il n'en fut pas ainsi, la force de la structure, ou le *social* comme l'a appelé l'un des maîtres, continua à nous faire perdre la bataille pendant le deuxième trimestre du cycle scolaire. Alors que les actions à entreprendre étaient programmées, il se passa une série d'événements qui empêchèrent ces actions d'être menées à leur terme. Tout d'abord, la charge de travail des enseignants continua à être l'un des principaux problèmes à affronter ; les professeurs n'avaient pas le temps de programmer les actions parce que s'interposait toujours une urgence : entre autres, par exemple, l'épidémie de virus H1N1, connu comme "le virus mexicain", qui fit que les cours furent suspendus pendant plusieurs semaines, ce qui entraîna ainsi un retard dans les programmes scolaires établis. Ensuite, chaque fois que nous programmions une réunion avec le groupe coordinateur des enseignants et des parents, il fallait invariablement la remettre à plus tard pour s'occuper de problèmes plus importants dont les autorités scolaires locales et étatiques réclamaient qu'on s'occupe en priorité. Finalement, le semestre se termina sans que nous ayons avancé dans le programme prévu.

Il est clair que non seulement les enseignants affrontent de nos jours de nombreux obstacles dans leur travail éducatif, mais nous aussi, qui essayons de les accompagner dans ces processus. Les collègues avec qui nous travaillons au niveau national et international rapportent la même difficulté dans leurs expériences de travail : une multiplicité de malaises à tous les niveaux éducatifs, c'est-à-dire de l'école primaire jusqu'à l'université, et une difficulté récurrente pour créer des espaces collectifs de réflexion et d'action. Nous partageons ainsi avec eux une préoccupation pour l'avenir des groupes et de l'accompagnement groupal dans les institutions éducatives, dans ce contexte de détérioration sociale où chacun essaie d'affronter ses problèmes en solitaire, ce qui fait que les institutions commencent à ne plus être des espaces privilégiés pour l'action collective.

Renverser les tendances actuelles qui nous mènent à la fragmentation et à la perte de liens sociaux et communautaires constitue pour nous un grand défi. Cependant, l'expérience nous dit que la création et la défense d'espaces groupaux de réflexion, où l'élaboration psychique permet une action collective à dimension clinique, est le chemin que, même à contre-courant et au milieu de multiples vicissitudes, nous devons poursuivre.

Bibliographie

- Direction générale de téléenseignement de Veracruz, (2007). Réforme du programme de téléenseignement. Mexico : Ministère de l'Éducation Publique.
- Garcia Oramas, M.-J., Ruiz Pimentel, S. et Ruiz Vallejo, S. (2010). *Construons des communautés libres de violence*. Veracruz, México : SEV, Conacyt.
- Radosh Corkidi, S. (2006). *Obstáculos del trabajo con grupos de reflexión en el ámbito universitario..* Área 3. Núm. Especial. Congreso Int. Actualidad Del Grupo Operativo. México (<http://www.area3.org.es/htmlsite/productdetails.asp?id=96> consulté en mars 2011).
- Yelnik, C. (2009). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Revue Cliopsy*, 3, 7-14 (<http://www.revue.cliopsy.fr/pdf/003/007-Yelnik.pdf>, consulté en mars 2011).

Maria José García Oramas
Chercheure
Université de Veracruz, Mexique

Pour citer ce texte :

Garcia Oramas, M.-J. (2011). Le malaise professionnel chez les enseignants. *Cliopsy*, 5, 57-66.

Le rapport d'autorité au collège :

une construction psychique dans la dynamique des places symboliques d'enseignant et d'élèves

Isabelle Lechevallier

« Il n'y a pas de problème d'autorité à l'école » affirme le pédagogue Jean Houssaye, « c'est l'autorité en tant que telle qui pose problème » (Houssaye, 1996, p. 181). Or tout ne dépend-il pas de ce que chacun entend par « autorité » ? Cette notion est l'objet d'une grande confusion, cependant, en donner une définition représente un exercice difficile.

Dans un célèbre essai de philosophie politique, Hannah Arendt (1958) soulignait qu'il existe des formes spécifiques d'autorité et non une définition de la nature ou de l'essence de l'« autorité en général ». Dans les débats contemporains, cette notion est souvent assimilée à une forme de contrainte, voire à une forme de violence ou encore à de l'autoritarisme. Pourtant, elle ne se limite pas à sa seule dimension contraignante et, comme le défend Eirick Prairat (2003), ce qui importe est sa visée éducative. Arendt (1958) en propose une définition à partir de ce qu'elle n'est pas : « s'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments » ; l'autorité selon elle exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition et elle est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation.

Parmi les ouvrages étudiant la question, et notamment les travaux sociologiques et philosophiques traitant de l'autorité dans l'éducation, je me suis intéressée à des auteurs pensant nécessaire de transformer les modalités d'exercice de l'autorité et de construire une autorité dite « démocratique » (Renaut, Dubet, Manent...) ; je me suis également appuyée sur des travaux discutant de l'articulation entre autorité et démocratie (Mendel, Arendt, Prairat, Barthelmé...). Il s'avère que la plupart des auteurs contemporains s'appuient sur la définition wébérienne de l'autorité, à savoir un pouvoir légitime (Weber, 1922), ce qui les amène souvent à la conception d'une autorité négociée entre acteurs, au sens de la sociologie. Je reste néanmoins perplexe quant à ce fort *a priori* dont partent ces auteurs, *a priori* selon lequel un rapport asymétrique d'autorité ne serait plus concevable dans la société contemporaine, du fait de la nécessité de considérer tout autre comme un égal, y compris dans la relation éducative. Ce qui conduit alors à de curieuses interrogations, comme par exemple : comment rendre compatible la visée égalitaire en démocratie avec le rapport asymétrique d'autorité, ce dénivelé entre éducateur et éduqué inhérent à

l'acte éducatif ?

Pourtant, d'un point de vue philosophique, l'autorité peut être envisagée comme une fonction médiatrice : elle répond à un besoin de médiation entre l'individuel et le collectif (Gauchet, 2008) et elle représente une médiation temporelle puisqu'elle permet de faire le lien entre passé, présent et futur, d'assurer la continuité de l'humanité dans le temps (Arendt, 1958). Plus encore, c'est l'appui sur des outils conceptuels empruntés au champ psychanalytique qui m'a aidée à éclairer la question en particulier dans le domaine pédagogique, parce qu'ils m'ont permis de mieux comprendre les mécanismes psychiques à l'œuvre dans la relation pédagogique. Mon implication – j'ai moi-même été enseignante de collège pendant une quinzaine d'années – a nécessité que je prenne de la distance par rapport aux propos tenus, en analysant mon contre-transfert de chercheuse (Gavarini, 2007).

Le champ de la psychanalyse fait pourtant peu référence à la notion d'autorité, du moins sous ce terme. Freud parle bien d'autorité externe et interne, comme je le développerai, mais ce sont plutôt les notions de fonction, de Tiers ou de places symboliques qui intéressent ce champ, ce qui renvoie à l'idée de médiation. La temporalité est elle aussi essentielle à travers la question de la dynamique transférentielle. Loin de vouloir traiter de l'autorité « en général », je me suis particulièrement intéressée à la question de l'autorité au collège, ce qui a fait l'objet de ma thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. J'y ai privilégié la question de la construction du rapport asymétrique d'autorité entre enseignant et enseignés. Pour moi, cette « construction » ne dépend pas seulement de la relation qu'entretiennent des acteurs dans l'immédiateté d'une situation pédagogique, elle renvoie aussi à la question des places symboliques, ce en quoi elle comporte une importante dimension inconsciente.

Démarche de recherche

Pour analyser cette construction, j'ai mené une recherche auprès d'enseignants de deux collèges situés en Ile de France, selon une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005). Le corpus clinique a été constitué de douze entretiens individuels approfondis. Il a été complété par quatre entretiens également approfondis avec des collégiens. Cette sorte de contre-point m'a été nécessaire afin de me déplacer de la seule écoute des enseignants mais ne constitue pas, à proprement parler, un corpus en soi.

J'ai choisi de mener des entretiens pour que les personnes interrogées élaborent des pratiques dans l'après-coup, les leurs pour les enseignants, leur regard sur celles de leurs professeurs pour les élèves. Souhaitant non seulement m'adresser à des personnes mais toucher le Sujet – au sens où l'entend la psychanalyse, à savoir le sujet de l'inconscient – j'ai entrepris l'écoute de mes interlocuteurs en sachant bien que les représentations de

l'autorité peuvent être conscientes, mais aussi fortement inconscientes, donc plus difficiles à élaborer pour la personne interviewée. Il convenait alors que j'adopte une attitude appropriée, une écoute impliquée, afin d'éclairer en partie cette dimension cachée. C'est pourquoi je me suis appuyée sur la technique de l'entretien clinique (Yelnik, 2005). Cette démarche repose sur un matériel clinique qui est un discours en se référant au postulat de l'inconscient ; le but d'un entretien clinique n'est pas de recueillir des informations objectives sur des faits, mais de comprendre la relation subjective de la personne à l'objet du discours dans l'entretien. Cette approche nécessite une posture clinique du chercheur ; j'escomptais que grâce à mon empathie, du fait que je me laisse surprendre par les dires au lieu de diriger mes interlocuteurs et grâce aux longs silences que j'allais leur permettre, ceux-ci ne se contenteraient pas d'évoquer une représentation idéale de la pratique enseignante. Effectivement, ils ont utilisé nombre de métaphores et, plus encore, ils se sont autorisés à évoquer leur ressenti et des éléments en rapport avec leur enfance. Ce qui m'a été d'une aide précieuse pour formuler ma thèse.

Après avoir recueilli les données, j'ai commencé par effectuer une analyse de contenu. Hormis cette « technique », j'ai continué à me laisser « surprendre » le plus possible lors de l'écoute des entretiens enregistrés et après leur retranscription. Ainsi l'analyse des entretiens a-t-elle soulevé une multitude de nouveaux questionnements éloignés de ce que j'avais supposé au départ de la recherche. C'est en adoptant la méthode d'analyse d'entretien clinique de recherche, ce processus spécifique d'une approche clinique se référant à la psychanalyse (Yelnik, 2005), que j'ai pu établir un lien entre le rapport d'autorité en classe et le vécu enfantin.

À l'issue du travail théorique et clinique, il s'avère que le rapport d'autorité en classe relève bien d'une construction, comme l'avancent les auteurs étudiant de nouvelles modalités d'exercice de l'autorité. Cependant, j'ai été amenée à une autre forme d'autorité que celle d'une autorité négociée et directement produite par les acteurs. Le rapport enseignant/enseigné est fondé sur un « élément Tiers » et relève, pour une large part, d'une construction psychique. Je soutiens que le rapport d'autorité nécessite un dénivelé qui renvoie à une asymétrie des places symboliques d'enseignant et d'élève, et qu'il relève, chez tout sujet, d'une construction psychique en rapport avec les figures d'autorité de l'enfance. Ce qui ne signifie aucunement que cette construction soit figée ; il s'agit d'une dynamique, d'un processus toujours en cours à partir d'éléments du passé.

Ceci rejoint les travaux de Gérard Mendel (2002) pour qui, dans l'approche sociopsychanalytique qui était la sienne, la représentation de l'autorité est aussi constituée à partir des images parentales de l'enfance. Ce retour du passé s'explique par le phénomène de transfert à l'œuvre dans la classe. L'enseignant peut incarner pour l'élève une image maternelle ou paternelle (Imbert, 1996) et, réciproquement, un enfant est « objet contre-transférentiel par excellence » (Cifali, 1994) pour l'enseignant. Mais, loin de

simplement répéter le passé, le transfert est une reconstruction actuelle. Comme le soulignait Lacan (1960-1961), ce processus psychique n'est pas une simple reproduction mais une réactualisation ; plus encore, il y a dans la manifestation du transfert quelque chose de créateur, puisque cette reproduction se distingue d'une simple passivation du sujet.

L'enseignant, entre deux figures de l'autorité

Cependant, si ma recherche confirme qu'enseignant et élève vont puiser au fond d'eux-mêmes une autorité intériorisée dans l'enfance, l'analyse des entretiens a montré la difficulté pour les personnes interrogées d'explicitier dans l'après-coup la réactualisation de leur ressenti en situation de classe et le temps d'élaboration qui leur était nécessaire.

Lorsque je leur ai demandé ce qu'évoquait l'autorité pour eux, les professeurs interviewés ont commencé par avancer la notion de respect, puis ont manifesté de grandes difficultés à s'exprimer et ont fini par évoquer leur propre ressenti face à d'anciennes figures d'autorité. Comme si penser la question de leur autorité actuelle en tant qu'adulte nécessitait d'en revenir à des figures d'autorité de l'enfance. C'est à partir de ce passé que les personnes interrogées ont pu élaborer la construction de leur rapport d'autorité en classe.

Par exemple, l'une associe sa « *représentation extrêmement forte* » de l'autorité à sa « *peur* » d'enfant devant son père. Une autre fait référence au regard de sa mère, sans parole, qui suffisait à faire autorité sur elle. Une autre encore focalise sur une ancienne enseignante semblant représenter l'image de la sorcière, qu'elle qualifie de « *veille peau* », de « *furie* », d'« *horreur* » et qui l'aurait « *traumatisée* ».

Cependant, une figure d'autorité ressentie comme moins abusive émerge également du discours des personnes interviewées. Une enseignante par exemple a projeté sa peur face à la figure d'autorité du père sur ses professeurs et parle de sa prédilection d'enfant pour ceux qui « *faisaient peur à tout le monde* », sauf à elle, ce pourquoi elle s'imagine qu'ils « *l'aimaient bien* ». Mais plus encore, en posture enseignante cette fois, « *ne pouvant pas être autoritaire* » à l'image de son père, elle dit avoir « *travaillé* » sur ce qu'est l'autorité et s'être « *arrêtée* » sur le fait de « *faire des disciples* » ; sa représentation de l'autorité enseignante correspond à une figure « *sévère mais juste* ». Une autre dit avoir tellement vu ses professeurs établir une relation « *trop autoritaire* » qu'elle a cherché à être « *le contraire* » ; mais, constatant l'échec de la « *démagogie* » dans sa propre pratique, elle est passée du rejet d'une figure autoritaire d'enseignant à une figure, là encore, « *sévère* » mais « *ouverte au dialogue* », selon l'image du père de son enfance. Une autre se dit « *autoritaire* » mais « *souple* » aussi dans l'exercice de sa profession. Une autre personne encore pense donner aux élèves un « *cadre très structuré* » mais « *rassurant* » aussi et elle insiste sur la dimension répétitive de sa

méthode pédagogique. Cette répétition rassurante peut s'interpréter comme un symptôme lié à ce qu'elle décrit de la psychopathologie de sa mère maniaco-dépressive ; cette enseignante s'est en effet confiée sur la « honte » qu'elle avait pu en ressentir plus jeune.

Deux figures contrastées ont donc émergé lors des entretiens. C'est en s'opposant à la première, ressentie comme abusive et répressive et en s'appuyant sur une deuxième figure pensée selon deux modalités que ces enseignants semblent avoir construit leur rapport d'autorité en classe. Dans les entretiens, certains enseignants affirment qu'il y aurait un « truc » de l'autorité, que celle-ci nécessiterait un « renversement ». Mais ils ne sont guère plus explicites tant ils semblent vraiment éprouver des difficultés à s'exprimer sur le sujet, comme s'il y avait là quelque chose d'indicible.

En psychanalyse, les deux figures émergeant des entretiens peuvent être interprétées, l'une comme la figure du tyran, l'autre comme l'image du père œdipien, sévère mais juste, liée à l'ambivalence des sentiments envers la personne incarnant l'autorité. Freud décrit en effet deux cas de figure paternelle : celui de la foule inorganisée avec meneur, liée à la horde imaginaire des débuts de l'humanité, et celui de la foule organisée qui, elle, est constituée d'individus faisant partie de structures sociales stables (Mendel, 2002). Pour Freud (1921), la foule inorganisée renvoie inconsciemment à l'image d'un individu isolé, surpuissant, qui n'aimait les autres que dans la mesure où ils servaient ses besoins. Si l'image du père originaire est redoutée parce que la foule était dominée par une puissance illimitée, avide d'autorité, le meneur de la foule organisée est quant à lui le père œdipien, celui qui incarne l'amour, l'égalité, la justice.

La période œdipienne semble donc centrale, de même que la formation du surmoi puisque, dans le cadre de la deuxième topique freudienne ça/moi/surmoi, elle est corrélative du déclin du complexe d'Œdipe : l'enfant, renonçant à la satisfaction de ses désirs œdipiens frappés d'interdit, transforme son investissement sur les parents en identification aux parents et il intériorise l'interdiction ; le surmoi se constitue donc par intériorisation des exigences et des interdits parentaux (Laplanche et Pontalis, 1967). Freud (1923) parle de résultat de la phase sexuelle dominée par le complexe d'Œdipe et d'idéal du moi ou surmoi s'opposant au reste du contenu du moi ; le surmoi relève d'une formation réactionnelle contre les premiers choix d'objets du ça et ce double visage de l'idéal du moi ne doit sa naissance qu'au renversement du complexe d'Œdipe. Le surmoi est un élément important dans le rapport que l'enfant entretient avec l'autorité.

Les figures qui ont émergé lors des entretiens peuvent être rapportées à deux formes d'autorité dégagées par Freud (1930) lorsqu'il analyse deux formes d'angoisse de l'enfant face à l'autorité. La première, l'angoisse devant la perte d'amour, est préœdipienne et liée à la dépendance : s'il perd l'amour de l'autre, dont il est dépendant, l'enfant vient aussi à manquer de la protection contre toutes sortes de dangers. C'est pourquoi il obéit à ses parents qu'il aime et craint aussi. Il s'agit-là d'une angoisse devant l'autorité

externe faisant que l'on renonce aux satisfactions pour ne pas perdre l'amour de ses parents. La deuxième forme d'angoisse est œdipienne et ne survient qu'après un grand changement, nous dit Freud, lorsque l'autorité est intériorisée par l'érection d'un surmoi. Il s'agit cette fois de l'angoisse devant le surmoi. Le renoncement ne suffit pas à arrêter l'angoisse puisqu'il subsiste un sentiment de culpabilité face à une autorité surmoïque à laquelle l'enfant ne peut plus rien cacher.

Des « objets » médiateurs de l'autorité

Pour l'enseignant, faire autorité nécessite un renversement des places par rapport aux réminiscences de l'infantile dans la situation pédagogique. Du point de vue de l'élève, le phénomène du transfert peut venir réactualiser un ressenti face aux figures de l'enfance. Mais, pour construire une différenciation des places d'enseignant et d'élève, le professeur peut s'appuyer sur ce que j'ai appelé des « objets médiateurs » de l'autorité.

Les entretiens montrent en effet une certaine ritualisation de l'entrée en classe et de l'organisation de son intérieur. Ceci peut s'expliquer par ces pratiques, préconisées dans l'enseignement, que sont les « rituels-cadres » structurant l'espace et le temps habitables par chacun (Meirieu, 1996). Cependant, d'après ce que disent les personnes que j'ai interrogées, il me semble que ces rituels pédagogiques peuvent également revêtir une dimension psychique.

J'ai d'abord été extrêmement surprise, au moment de l'écoute et de l'analyse des entretiens, tant les enseignants interviewés paraissent chercher, imaginativement, la maîtrise de l'autre. L'un se considère comme le « *maître de l'espace* » de toute la classe, tout en « *interdisant* » aux élèves de franchir « *son espace* » à lui – derrière le bureau. Une autre, répète le verbe « *capter* », à propos du regard des élèves : cette capture imaginaire de l'autre peut être mise en rapport avec le jeu de séduction que Mireille Cifali (1994) analyse dans le lien éducatif. Hormis le regard, c'est aussi autour de l'ensemble du corps de l'élève que l'enseignant peut développer toute une fantasmagorie. L'un dit, par exemple, n'avoir jamais cherché le « *silence total* » parce qu'il s' imagine qu'il laisserait ses élèves « *comme paralysés* » ; il ne veut pas les « *éteindre* » et cherche à les rendre « *vivants* », ce que j'interprète comme une crainte de provoquer la mort imaginaire de l'autre. Une autre fantasme l'enfermement et l'écrasement du corps de ses élèves. Une autre encore parle de « *carcan* », tout en employant la négation ; il s'agirait d'éviter d'étrangler les élèves. Les termes de « *marque* » et d'« *accroche* » sont également employés. Ce ne sont que quelques exemples, l'analyse des entretiens révélant une multitude de métaphores en rapport avec la maîtrise imaginaire de l'autre.

Cependant, on peut également considérer les rituels dans une dimension plus symbolique. Au moment de l'entrée en classe, une frontière peut être matérialisée par le seuil démarquant un dedans et un dehors, frontière

induisant un contour pour l'enseignant et ses élèves. Comme pour cette enseignante, en particulier, qui insiste sur la dimension d'accueil de ces derniers comme des « *gens normaux* » à la porte de la classe, puis sur sa manière de les considérer comme des élèves dès qu'ils en ont franchi le seuil, la frontière peut également marquer le passage du rôle d'individus sociaux à la fonction d'élève et d'enseignant s'inscrivant alors dans un rapport de transmission. Quant à l'organisation de l'intérieur de la classe, elle peut aussi marquer une différence de places, pas seulement physiques mais symboliques aussi, entre enseignant et élèves.

Des objets peuvent également être utilisés en cas de conflit entre l'enseignant et un ou des élèves et pas uniquement des objets de la réalité. Par exemple, lorsqu'une enseignante interviewée raconte qu'elle fait tinter une clochette, c'est moins l'objet en lui-même qui importe que le son émis à sa place ; ce son a pour effet de passer de l'énervement au calme, tant pour l'enseignante que pour les élèves. Le carnet de correspondance, plus largement employé, symbolise le lien entre l'école et la famille ; les entretiens montrent qu'il s'agit d'un moyen de prévention avant sanction – si cette technique reconnue par les élèves n'est pas employée, ils réagissent en montrant par là l'existence de codes implicites – mais son utilisation peut aussi s'interpréter comme le fait qu'enseignants et élèves savent quelque chose de la nécessité de l'appel à ce Tiers extérieur que peuvent représenter les parents. Ce qui n'empêche pas les élèves d'en jouer, l'une me confiant avec humour : « *Et puis on peut le perdre* », et puis... il ne reste plus rien de la trace écrite du professeur.

Les règles fixées en classe peuvent, elles aussi, être considérées dans leur fonction de médiation de l'autorité ; à condition qu'elles soient socialisantes, ce sont des « objets médiateurs » de la loi. Les règles de vie en classe sont censées s'appuyer sur celles qui régulent la vie sociale sinon, comme s'interroge Bruno Barthelmé (2003), apprend-on des règles de vie à l'école pour ne les appliquer qu'à l'école ?

De même, la sanction – lorsqu'elle répond à la transgression d'une règle et à condition qu'elle ne vise pas uniquement à se faire obéir mais qu'elle soit « éducative » au sens où le défend Prairat (2003) – peut être un objet intermédiaire en rapport avec la loi. Mais il ne s'agit pas seulement de la loi juridique. En effet, à partir de son acte, la sanction peut être porteuse pour l'élève d'un sens plus profond que la transgression d'une règle ou d'une norme. Par l'intermédiaire d'une réprimande certes bien réelle, elle sert aussi à signifier une transgression en rapport avec l'interdit que j'entends dans une approche freudienne. La sanction peut être porteuse de sens pour l'individu à partir de ce qui est « en lui », à son insu, après un processus psychique de refoulement. C'est pourquoi elle peut être considérée comme un « objet » médiateur de la Loi (symbolique), cette fois, comme porteuse d'un sens symbolique inscrivant le Sujet dans le rapport à la Loi.

La Loi symbolique a rapport avec l'Œdipe dont le déclin est marqué par la symbolisation de cette Loi interdisant la mère à l'enfant. Elle ne peut être

confondue avec les règles constituant la loi des hommes. Comme le rappelle Francis Imbert (2000), les règles sont multiples et portées par des enjeux imaginaires, tandis que la Loi signifiant l'interdit de l'inceste est quant à elle unique ; sa caractéristique est précisément de ne pas relever d'un « construire », elle ne relève pas de notre monde, bien au contraire, elle le fonde.

La parole aussi est bien évidemment un élément tiers essentiel dans la relation pédagogique ; il s'agirait même d'en « prendre particulièrement soin » (Gavarini, 2009). L'enseignant peut signifier un sens à l'élève, pas seulement en expliquant ou en argumentant, mais en véhiculant un signifiant dans la parole adressée. L'élève peut en entendre quelque chose intérieurement sans forcément comprendre de manière raisonnée.

Ceci a rapport avec le signifiant dans une approche lacanienne faisant appel à la linguistique (de Saussure). En linguistique, le signifiant désigne la partie matérielle du signe (phonèmes ou sons, caractères écrits), qui est opposée et liée au signifié, le contenu du signe. Le rapport signifiant/signifié théorisé par de Saussure a été repris par Lacan pour le ré-élaborer. Ce qui est à entendre ne relève pas de la signification, de « ce que veut dire un mot ou un ensemble de mots » (Baraquin, 1995) ; il ne s'agit pas de donner des explications pour que l'autre comprenne, puisque d'un point de vue psychanalytique le sujet parlant ne sait pas ce qu'il dit, ce qu'il véhicule inconsciemment (le signifiant). Lacan ayant rendu le signifiant autonome par rapport à la signification, le signifiant peut alors prendre une toute autre fonction que celle de signifier : c'est un élément du discours, repérable au niveau conscient et inconscient, qui représente le sujet et le détermine (Chemama et Vandermersch, 1995).

La parole adressée peut permettre à chacun de tenir sa place. Toutefois, prendre en compte l'asymétrie des places symboliques d'enseignant et d'élève ne suffit pas pour penser la question de la construction du rapport d'autorité en situation pédagogique. En effet, l'enseignant n'est pas face à un élève mais à des élèves. Catherine Yelnik (2006) a montré combien les enseignants résistent à se représenter le groupe-classe : ce qui touche aux dimensions groupales des classes est impensé et/ou suscite de fortes réactions émotionnelles et de fortes inquiétudes. Ma recherche confirme cette analyse. Chez les enseignants interviewés, l'idée de groupe est associée à une situation conflictuelle : il y aurait comme un « bloc » face à eux, presque un « camp ennemi » parfois, et il s'agirait de « gagner » ou encore de « monter au créneau » comme s'il s'agissait de défendre un château fortifié. Cette situation semble renvoyer les enseignants interrogés à la pulsion de mort élaborée par Freud (1920), celle qui s'oppose à la pulsion de vie et tend à la réduction complète des tensions. Elle est bien évidemment à entendre dans une dimension imaginaire et non comme un souhait dans la réalité et, bien sûr, la relation pédagogique ne se limite pas à cette dimension agressive, la pulsion de vie y est aussi à l'œuvre.

La dimension négative du groupe avancée par les enseignants peut s'expliquer comme un écart avec l'idéal qu'ils se font du groupe ; pour Catherine Yelnik (2006), il s'agirait d'une représentation non fondée sur une analyse rationnelle de la réalité, que les enseignants ne retrouveraient pas en classe. Et pourtant, les élèves peuvent être sensibles à la gestion de groupe. Pour l'un de ceux que j'ai interviewés, « *savoir gérer un groupe (...) ça c'est avoir de l'autorité* ». Ainsi peut-on envisager le groupe comme faisant Tiers entre enseignant et élève.

Un cadre pédagogique induisant une dynamique psychique

Le fait que les professeurs interviewés résistent autant à penser la construction d'un groupe-classe explique peut-être la raison pour laquelle, lorsqu'ils parlent de « cadre », beaucoup l'associent à l'image d'un « débordement » semblant traduire une crainte de ne pas maîtriser la gestion de leurs classes. Sans utiliser le terme de « cadre », deux élèves envisagent, quant à eux, les conditions permettant d'éviter un « débordement ». Il s'agit de savoir se montrer « ouvert » sur ses élèves tout en fixant « *les limites de ce qu'il faut faire et ne pas faire* » ; comme à propos de la figure ambivalente du père œdipien, nous retrouvons une double dimension à travers ces images d'ouverture et de frontière. Mais, plus encore, une condition pour éviter les débordements relève d'un savoir pédagogique de l'enseignant et là, ce qui fait office de cadre, c'est le cours et l'intérêt que les élèves peuvent y porter : savoir les « concentrer » sur le cours, faire en sorte que celui-ci soit « passionnant » éviterait qu'il y ait « *trop de débordement* » parce que les élèves sont « *dedans* ». Plus qu'une frontière, il s'agirait donc d'induire un contour imaginaire.

Le cadre semble comporter une double dimension apparemment contradictoire : il entourerait et induirait à la fois une dynamique. Les propos d'une enseignante m'ont été d'une aide précieuse à ce sujet. Celle qui présente par ailleurs la méthode la plus stricte amène effectivement à penser que le cadre comporte une dimension mouvante : « *Tu as un cadre, donc tu peux te mouvoir, c'est vrai, mais toujours dans le cadre de ton cours* ». C'est cette « rigidité dans la forme » qui permet d'avoir « un fond plus fluctuant », ce que j'interprète comme la construction d'un contour imaginaire permettant un déplacement psychique à l'intérieur de celui-ci. La « rigidité dans la forme » relève des règles et d'une certaine rigueur dans le déroulement du cours et ce sont ces limites fixées et ces contraintes objectives qui, me semble-t-il, génèrent un contour imaginaire. Quant au « fond plus fluctuant », l'enseignante ne dit pas explicitement ce à quoi elle fait référence, mais j'entends, pour ma part, une autre dimension du cadre, dynamique cette fois, puisqu'il s'agirait d'une forme de déplacement. L'une génère l'autre : la dimension contraignante induit la dimension dynamique. Ce que j'interprète ainsi : la contrainte – non pas de l'enseignant, mais du cadre mis en place – permettrait un déplacement subjectif, une mobilité

psychique. Ainsi, en prenant en compte ces deux dimensions du cadre – contraignante et dynamique, consciente et inconsciente – ce qui paraissait contradictoire ne se situe en fait pas dans le même plan.

Conclusion

Le rapport d'autorité entre enseignant et élèves ne se limite aucunement à une construction actuelle entre personnes pourtant bien réelles. C'est d'une construction psychique dont il s'agit. Elle n'est pas figée puisqu'elle se construit dans la dynamique de l'asymétrie des places symboliques d'enseignant et d'élève. Il s'agit plutôt d'une re-construction puisque le rapport d'autorité se réactualise, pour l'enseignant comme pour les élèves, à partir de figures d'autorité de l'enfance, dans cet autre lieu et cette autre temporalité que représente la situation pédagogique. Nous pouvons également parler de co-construction puisque la mise en place d'un rapport d'autorité nécessite la participation subjective active des élèves. Il ne relève pas seulement de ce que chacun peut apporter à partir de son vécu enfantin, mais de ce qu'un groupe est en mesure de construire psychiquement.

Cette dimension de co-construction permet de différencier radicalement le rapport d'autorité de la conception d'une autorité personnelle et charismatique. La différenciation des places d'enseignant et d'élève par l'intermédiaire d'« objets » médiateurs me semble être au fondement d'une autorité éducative. Cette conception est bien éloignée d'une quelconque supériorité de l'éducateur sur l'éduqué puisque c'est d'une asymétrie des places symboliques qu'il s'agit et non d'une inégalité des individus sociaux. Autorité et égalité ne se situent pas sur le même plan, ce qui ne les empêche aucunement d'être compatibles.

Bibliographie

- Arendt, H. (1958). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique* (p. 121-185). Paris : Folio essais, 1972.
- Baraquin, N., Baudard, A. et Duge, J. (1995). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : A. Colin, 2000.
- Barthemé, B. (2003). Quand la loi s'efface devant la règle à l'école. In J. Lombard (dir.), *L'école et l'autorité* (p. 73-101). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Chemama, R. et Vandermersch, B. (1995). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. In *Essais de psychanalyse* (p. 41-115). Paris : PUF, 1953.
- Freud, S. (1921). Psychologie des foules et analyse du moi. In *Essais de psychanalyse* (p. 117-217). Paris : PUF, 1953.

- Freud, S. (1923). Le moi et le ça. In *Essais de psychanalyse* (p. 219-275). Paris : PUF, 1953.
- Freud, S. (1930). *Le malaise dans la culture*. Paris : PUF, 1998.
- Gauchet, M. (2008). Troisième partie : Fin ou métamorphose de l'autorité ? In M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Conditions de l'éducation* (p. 133-171). Paris : Stock.
- Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg.
- Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy*, 1, 51-68.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Lacan, J. (1960-1961). *Le transfert*. Paris : Seuil, 1991.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF, 1998.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : Denoël.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : PUF.
- Weber, M. (1922). *Économie et société*. Paris : Pocket, 1995.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.
- Yelnik, C. (2006). *Face au groupe-classe. Discours de professeurs*. Paris : L'Harmattan.

Isabelle Lechevallier

Docteur en sciences de l'éducation

ESSI-CIRCEFT

Université Vincennes-Saint-Denis

Pour citer ce texte :

Lechevallier, I. (2011). Le rapport d'autorité au collège. *Cliopsy*, 5, 67-77.

Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université : comment construire une posture créative et clinique ?

Françoise Bréant

Préambule

En licence des sciences de l'éducation, au second semestre, je fais un cours magistral « stratégies et méthodes en éducation du corps ». Premier cours, c'est moi qui parle, les quatre vingt étudiants présents m'écoutent. Je lance les questionnements que je compte aborder durant les cinq semaines à venir. Sixième et dernier cours, les vingt cinq étudiants encore présents parlent et discutent entre eux des ouvrages qu'ils ont lus, des réflexions qu'ils ont commencé à construire, individuellement et collectivement. Je les écoute et apporte des éléments de mes propres réflexions issues en partie du cours que j'avais préparé. L'ambiance est détendue. Avant de se quitter, je les incite à s'exprimer sur la manière dont ils ont vécu le mode de travail, individuel et en groupe, instauré à partir du second cours. Une étudiante dit que ses idées ont changé, qu'elle s'est risquée à dire ses convictions. Elle s'est confrontée aux autres étudiants, aux auteurs qui ont davantage réfléchi. Certains disent que ce n'est pas facile, mais que l'enrichissement en vaut la peine. « *C'est plus concret, plus vivant, pour soi-même, pour la théorie* ». On découvre la pensée des autres et on affine la sienne. « *On a si rarement cette occasion* ».

Pourrait-on dire que ces étudiants ont *coopéré* pour construire des savoirs à la fois sur eux-mêmes et sur les questions qu'ils se sont posées ? Et ainsi, auront-ils gagné une part d'*autonomie* dans leur rapport au savoir et dans son analyse ? La réponse semble être *a priori* positive. Cependant, un autre versant de la réflexion apparaît aussitôt, celui de mes doutes et de mon malaise face à cette situation. Pour les vingt cinq étudiants qui restent jusqu'au bout, peu de doute. Mais les autres ? Où sont-ils ? Que font-ils ? Pour quelques uns, très engagés dans les trois premières séances, puis absents, je ferai l'hypothèse d'une position dilettante. Mais pour environ la moitié, j'ai le sentiment d'avoir peut-être raté quelque chose. Par le changement radical du mode de travail dès le second cours, ne les ai-je pas abandonnés ?

Sont-ils ces mêmes étudiants qui semblent ne pas s'approprier ce que nous tentons de leur transmettre en cours magistral ? En effet, lors de discussions avec certains collègues, en confrontant nos expériences, il

apparaît que, la plupart du temps, dans les épreuves écrites, la proportion des étudiants qui développent une pensée personnelle à partir de nos cours semble approcher les vingt cinq pour cent.

Ainsi, je suis amenée à me poser quelques questions : en quoi les effets du processus de formation mis en œuvre durant le second semestre sont-ils différents des effets d'un cours magistral ? De n'importe quel cours magistral ? Quelle est la part de la manière dont j'habite la question de l'enseignement ? Quelle est la part de la posture créative que je tente de soutenir à travers chacune de mes interventions ? Me sentirais-je coupable vis-à-vis des étudiants absents ? Coupable d'avoir écouté une impulsion personnelle en lien avec le plaisir d'être là et le plaisir de penser, en lien avec le sentiment d'être vivante et avec « *l'idée que la vie vaut la peine d'être vécue* » ? (Winnicott, 1970, p. 43)

Quelle serait alors la part de la dimension éthique si on considère, avec Lacan, qu'elle consiste à *ne pas céder sur son désir* ? Quelle place pour une posture clinique dans laquelle la créativité serait un moteur de la fonction enseignante ? Autrement dit, comment écouter et travailler nos affects, nos désirs, nos valeurs, afin d'instaurer un compromis vivant, créatif et évolutif entre le principe de réalité et la nécessité vitale de ne pas se soumettre totalement à l'institué ?

Ces questions seront développées dans la suite de cet article en revenant précisément sur le déroulement des séances de travail avec les étudiants ainsi que sur la manière dont je me suis sentie exister avec eux au cours de ces séances. Je tenterai de montrer comment je m'appuie sur une tension permanente entre, d'une part, l'impulsion, l'improvisation, la prise de risque, et, d'autre part, l'accueil de mes doutes, voire de mes angoisses. Posture inconfortable de l'enseignante, comme le prix à payer pour ne cesser d'imaginer, pour rester vivante « *et établir des relations avec les objets que l'on rencontre quand le moment est venu de "chercher à atteindre"... la lune, pourquoi pas ?* » (Winnicott, 1970, p. 46).

Du point de vue méthodologique, en m'appuyant sur une forme d'écriture clinique de mon positionnement de chercheur, à travers l'emboîtement de récits de situations de la pratique et de l'analyse des relations transférentielles, je tenterai de mettre en œuvre une articulation entre formation et recherche.

Avant d'analyser la nature de mon implication contre transférentielle dans le déroulement de ces séances de travail avec les étudiants, je tenterai d'abord, dans l'après-coup de l'expérience vécue, de comprendre les raisons qui m'ont poussée à introduire une rupture par rapport à la forme instituée du cours magistral.

1 - Des origines du désir de rupture

Je n'aborderai pas directement les origines de ce désir qui résident pour

l'essentiel dans la sphère très privée de ma vie consciente et inconsciente. Cependant, en m'attachant à dégager les deux points forts qui me sont apparus, je serai probablement amenée à en évoquer certains aspects. En effet, en tant que cliniciens, nous savons que, lorsque nous tentons de comprendre les processus à l'œuvre en éducation et en formation, nous approchons souvent des zones d'étrangeté en nous qui nous déroutent, parce qu'elles nous obscurcissent parfois autant qu'elles nous éclairent. Ou, comme dirait Dejours (2001, p. 154), « *La vie en tant qu'affectivité ne peut pas s'objectiver. La douleur, l'angoisse, le désir, l'amour, la souffrance ne sont pas visibles. Ils s'éprouvent dans l'obscurité* ».

1-1 – Un sentiment d'insatisfaction

À la lecture des copies d'examen relatives au cours magistral intitulé « Problématique de l'adolescence » du premier semestre de l'année universitaire 2009-2010, je n'ai perçu que chez très peu d'étudiants la réflexion personnelle demandée (à partir d'un travail de lecture de leur choix et d'éléments de mon cours choisis par eux). Il m'avait pourtant semblé que, dans l'ensemble, les étudiants avaient compris l'essentiel de *mon message*. En effet, pendant le cours, j'ai le souvenir d'avoir exposé de manière vivante et de quelques moments forts d'improvisation à la suite de leurs questions, moments quasiment *magiques* de rencontre et de réflexion, entre parole et écoute. Cela arrive parfois, de manière complètement imprévisible. Un étudiant en avait fait la remarque : « *dans votre façon de faire cours, de faire surgir les questions, vous êtes en parfait accord avec ce que vous dites* ». Phrase élogieuse qui procure du plaisir et renforce le sentiment d'estime de soi, mais surtout qui rassure, lorsque l'on prend le risque de se lancer sur un chemin de pensée non encore balisé. Cependant, des questions demeurent.

Pour la plupart des étudiants, la pensée proposée ne serait-elle pas trop complexe, face à un formatage trop bien réussi ? N'y a-t-il, de leur part, pas suffisamment de travail personnel ? Pas suffisamment de désir de réfléchir ? Les étudiants ne sont-ils pas suffisamment formés à penser par eux-mêmes seuls et/ou en groupe (Fave-Bonnet, 2004) ? Ne sont-ils pas suffisamment formés au travail de l'écriture (Bréant, 2006) ? Fondamentalement consommateurs (Pinte, 2007), leur stratégie ne consiste-t-elle pas à chercher à obtenir la meilleure note au prix du moindre effort ? À partir de ces questions, en ce début du second semestre, je pense qu'il devient nécessaire de changer quelque chose au sein même du cours magistral.

Ce besoin de rupture par rapport à la routine instituée du cours magistral, qui vient de l'intérieur de la situation présente, me semble entrer directement en résonance avec la situation que je vais aborder maintenant.

1-2 – Une certaine nostalgie

Le second point concernant l'origine de cette impulsion remonte à une année en arrière, au moment de la grève des enseignants chercheurs et des

étudiants, à propos du statut des enseignants chercheurs, de la formation des enseignants et de la maîtrise. La rupture par rapport au cadre habituel des enseignements venait de l'extérieur, sous la forme d'un événement que je pense avoir *attrapé*, pour vivre ma place de clinicienne, de manière créative et critique.

Pendant cette grève, j'ai instauré durant presque trois mois un lieu de parole informel hebdomadaire entre étudiants et enseignants qui a été analysé dans ma contribution au symposium clinique du REF (Nantes, 2009). Cette analyse a été abordée sous l'angle de la question de la légitimité d'une posture clinique et critique à l'université. À travers un retour à l'origine de cette posture, j'ai pu mettre au jour comment s'élabore un *mythe personnel* (Lévi-Strauss, 1958) en lien avec la notion de filiation symbolique.

Un peu plus tard, dans une communication au colloque Cliopsy 2009, encore très imprégnée de ce qui s'était passé dans le moment même du mouvement de grève et dans celui de l'écriture (de ma contribution au symposium du REF), j'ai considéré ce même lieu de parole informel comme révélateur et analyseur des pratiques enseignantes et étudiantes.

Pour le résumer schématiquement, un clivage est apparu entre, d'un côté les enseignants centrés sur le savoir comme objet, objet de pouvoir, qu'ils pensent (peut-être pas toujours consciemment) transmettre aux étudiants pour le bien de la science. Les étudiants, en tant que sujets désirants, potentiellement producteurs de pensée et d'action ne semblent pas les intéresser ; de l'autre côté, ceux qui tentent de se tenir dans une posture d'accueil du sujet et se questionnent sur leur posture d'enseignant *émancipateur*.

Je ne développerai pas davantage ici ces points de différence de posture pédagogique, voire d'épistémologie, qui s'inscrivent plus largement dans l'histoire de l'université française, et qui ont été l'occasion de précédentes mises au jour, en particulier avec mai 68 et ses lendemains où le fonctionnement élitiste et la manière d'enseigner dans les amphithéâtres furent fortement critiqués. Dans bon nombre d'universités françaises, le modèle traditionnel de la transmission des savoirs est toutefois resté dominant.

Parallèlement, on peut constater que peu de travaux de recherche récents se consacrent à la pédagogie universitaire (Fave-Bonnet, 2004, De Ketele, 2010). En Belgique (Romainville, 2004) et en Suisse, certains travaux s'intéressent à la didactique universitaire, comme par exemple au sein du Centre de didactique universitaire de Fribourg. La connaissance, le savoir et la culture ne font plus rêver (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008). Pour ces auteurs, il devient nécessaire de donner un nouveau sens aux disciplines enseignées, nécessaire aussi de dépasser le débat entre partisans de la transmission des savoirs (dits républicains) et adeptes des savoirs de la transmission (appelés pédagogues). Cependant, il apparaît que ce dépassement s'avère encore plus difficile dans le contexte actuel où le poids de l'institué et des incorporats culturels est renforcé par les réformes de

l'enseignement supérieur (Loi LRU, 2007) et la « fièvre de l'évaluation » car, comme l'écrit Roland Gori, « *Occupés à produire des publications à partir desquelles ils seront évalués en permanence, les universitaires deviennent des bureaucrates dépouillés de toute subjectivité, de toute responsabilité politique, de toute originalité créatrice* » (Gori, 2010, p. 135).

C'est dans cet environnement institutionnel, marqué par le poids de l'histoire culturelle et politique de l'université, que je me propose d'approfondir ma réflexion en me recentrant d'abord sur ma pratique d'enseignante, celle dont je suis le sujet parlant. Sujet écrivant, dans l'après-coup de l'expérience.

La réflexion sur la légitimité d'une posture clinique m'a fait retrouver ce qui faisait trace en moi et qui réveillait mon besoin de rupture, de changement, de subversion. Ne pas être soumis pour se sentir *vivant*. Et je pourrais reprendre à mon compte cette phrase de Winnicott (1970, p. 45) « *Il est clair que j'ai toujours besoin de me battre pour me sentir créateur* ». J'ai donc pu repérer comment la notion de posture créative était centrale, mais étroitement liée à ce que peut être une posture à la fois clinique et critique m'obligeant ainsi à en redéfinir les contours.

Ce qui s'est passé dans ce lieu de parole informel durant le mouvement de grève de 2009 et l'analyse que j'en ai faite m'ont permis de me replonger au cœur de mes visées éducatives et pédagogiques. Dans cette dynamique, il me semble important de maintenir un état de veille permanent sur les dispositifs pédagogiques instaurés, sur leurs effets et sur leur cohérence avec les visées conscientes. Pour ce qui est du désir inconscient, il nous échappera de toute façon, tout processus de dévoilement, profondément ancré dans la défaillance et le doute, ne se produisant jamais là où on croyait le voir surgir.

2 – Retour sur mes visées et pratiques pédagogiques

Lorsque j'analyse les différents moments de ma pratique (cours magistraux et travaux dirigés (TD) en licence générale et en master des sciences de l'éducation, groupes d'analyse de pratiques en licence professionnelle et en formation des cadres de santé), je retrouve dans mes visées, issues de ma pratique antérieure en formation continue et de mes travaux de recherche, quelques points communs essentiels :

- Faire émerger chez les étudiants un questionnement qu'ils vont s'approprier ; les accompagner pour travailler avec le doute, l'incertitude, l'imprévu. Les apprivoiser à un questionnement sur leur rapport au savoir, les amener à se confronter au *difficile*.
- Les faire travailler en groupe (quand c'est possible), dans un esprit de discussion, de délibération, de coopération.
- Leur donner des repères théoriques, en particulier sur la psychanalyse, qui

ne résout rien, mais qui vient surtout aider à formuler des questions. Leur donner des pistes d'une approche multi-référentielle indispensable à la compréhension des situations éducatives, toujours inscrites dans des fonctionnements institutionnels.

- Leur donner le goût de lire et d'apprendre, d'aller se documenter.

- Les faire réfléchir sur l'implication subjective (affective, idéologique, politique...), liée au questionnement éthique, dans les métiers de l'éducation et dans la recherche.

Pour l'essentiel, il s'agit de les mettre en posture de chercheur, dans une démarche clinique, pour les amener progressivement à un travail de conscientisation et à une confrontation avec la question méthodologique ainsi qu'avec la question centrale de l'écriture. En toile de fond, quelques termes clés apparaissent : autonomie, autorisation, émancipation, processus de subjectivation (à travers la création de soi et la création d'objets).

Pour ce qui est de la licence générale, en travaux dirigés, je peux facilement mettre en place un dispositif en cohérence avec ces visées. Lors du mouvement de grève, le lieu de parole informel visait d'abord l'accueil d'une parole à la marge des habitudes, à la marge d'un savoir habituellement déconnecté de la subjectivité et de la politique. Ce lieu de parole semble s'être construit comme dispositif au fil des rendez-vous, non pour répondre à des visées pédagogiques, mais pour s'inscrire de manière créative dans le vif de la lutte. Il s'avère que les effets de ce dispositif sont allés dans le sens de mes visées. En improvisant une présence d'accueil d'une parole singulière, de sollicitation pour les échanges et la réflexion, je suppose que j'y avais dès le début imprimé mes orientations. J'ai d'ailleurs constaté que les étudiants qui ont le plus participé à ces rendez-vous avaient pour la plupart suivi mes groupes de Travaux Dirigés du premier semestre. Nous avons fait connaissance dans un mode de travail coopératif, une relation de confiance s'était déjà instaurée, relevant probablement de phénomènes transférentiels non négligeables.

En analysant ma posture, j'ai pu repérer comment la posture clinique, reposant sur l'écoute flottante et l'attention aux processus transférentiels et contre-transférentiels, tend à s'associer naturellement à celle du Maître ignorant : « *Maître est celui qui maintient le chercheur dans sa route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire* » (Rancière, 1987, p. 58). Pour ce maître, il est sans doute un savoir essentiel, celui de savoir se montrer défaillant : je n'ai pas les réponses. Pas de réponses générales, pas de réponses exactes. C'est vous qui allez chercher en construisant les bonnes questions, les vôtres, pour les confronter à celles des autres. Alors pourra s'instaurer une discussion dans laquelle on apprend à écouter l'autre, on apprend à argumenter. On va chercher des points d'appui auprès des théoriciens, un vrai travail de recherche s'ébauche, celui qui est formateur.

J'ai repris ces orientations de travail dans le cadre de mes travaux dirigés du premier semestre de l'année suivante. Les effets semblaient positifs. Après une période de tâtonnement et de déstabilisation, les étudiants se sont vraiment mis au travail, produisant des exposés et, lors de l'examen, des écrits de réflexion personnelle impliquée et de qualité.

Demeure le questionnement au sujet du cours magistral. Lors du colloque Cliopsy (2009), la communication de Mireille Cifali est venue faire écho à mes préoccupations : « *Comment la question de la transmission de la posture clinique peut-elle être à l'œuvre dans un cours ex cathedra ?* » Comment être en dialogue avec la manière de penser des étudiants ? Comment habiter ses cours sans jugement ? Comment faire du savoir une énigme ? Pour Mireille Cifali, le cours à lui seul ne suffit pas, c'est pourquoi elle propose aux étudiants un dispositif clinique où il s'agit d'écrire des récits d'expérience. En ce qui me concerne, je demande aux étudiants d'écrire dans des groupes restreints, mais je ne vois pas comment introduire cette pratique dans un amphithéâtre.

3 - La rupture dans le cours magistral

Au moment où mon cours magistral du second semestre débute (« Stratégies et méthodes en éducation du corps »), cela fait juste un an que le mouvement de grève avait été entamé. Je me souviens de l'expérience de ce lieu de parole comme d'un lieu animé d'échange et de réflexion, où le plaisir de la créativité, le doute et l'incertitude se mêlaient, sur un fond de colère et d'insoumission. Je ressens probablement quelque chose qui ressemble à de la nostalgie. D'autant que la colère est toujours présente puisque les questions liées à la maîtrise ne sont pas résolues et que j'éprouve de l'insatisfaction quant aux effets (perçus dans les copies) du cours magistral du premier semestre.

Dans des travaux précédents, j'ai abordé la nécessité de se *déplacer* pour penser (Bréant, 2008). Et pour se déplacer, quelque chose doit se rompre, une faille doit apparaître, comme en écho au manque indispensable à l'émergence du désir.

La figure de l'enseignant – supposé savoir – qui transmet des savoirs et qui contrôle si ces savoirs sont bien intégrés, n'est pas sans évoquer le fantasme du Maître tout puissant (Paturet, 1997) capable de combler et/ou capable d'exercer son pouvoir de vie et de mort sur ses sujets. Le système de notation qui permet d'obtenir le diplôme s'inscrit bien dans cette logique de pouvoir et de contrôle. Or, si rien ne vient rompre avec ce fonctionnement à la fois bien réel et fantasmatique, la répétition s'installe (habitus et soumission) et conduit inévitablement à ce qu'on appelle communément *le formatage* de nos étudiants. Ce formatage qui les empêche de penser et de désirer penser. Ainsi, je fais l'hypothèse qu'une rupture instituante est nécessaire, comme une *provocation*, pour que les étudiants soient poussés à se déplacer... Peut-on le faire de manière non

violente ? Là est tout le problème. Peut-on le faire sans verser dans l'illusion que *tout* le savoir résiderait dans l'étudiant ? Prendre connaissance de la pensée des auteurs, se confronter et se référer à des savoirs produits par d'autres sera toujours nécessaire. Cependant, l'analyse de son rapport au savoir s'avère tout aussi nécessaire pour construire sa propre pensée.

Ces réflexions ne sont pas concrètement conscientes au moment où je commence mon cours. Il me semble qu'elles constituent plutôt un questionnement de fond encore un peu flou, produisant un certain trouble, voire peut-être même une part d'angoisse, liée à un sentiment de peur de ne pas être à la hauteur de mes exigences ou de mes visées pédagogiques ? L'autre versant de mes ressentis me semble venir d'une sorte d'élan vital qui consiste à ne pas me laisser envahir par un sentiment de malaise et de soumission vis-à-vis de la tendance naturelle à la reproduction. Dans le vécu de l'expérience, le dépassement dialectique des contradictions demeure difficile parce qu'il requiert un travail constant d'élaboration à la fois dans la relation à l'autre et dans le mouvement même de la pensée.

Ainsi, lors du premier cours, je trace les grandes lignes des thèmes que je compte développer lors des séances suivantes. Les étudiants écoutent sagement. Ils ont l'air de suivre. Nous commençons à nous connaître. Je leur demande s'ils ont des questions ou des remarques. Rien. Je continue.

J'évoquerai maintenant un moment de ce cours que je ne pensais pas inclure ici, parce qu'il me semblait marginal au propos. Cependant, le souvenir précis que j'en ai me donne à penser que ce moment *n'est pas pour rien* dans ce qui se passera ensuite, au cours suivant. Ainsi, aux deux tiers de la durée du cours, un étudiant que je n'ai encore jamais vu souhaite prendre la parole : « *Je ne vois pas où vous voulez en venir* ». Surprise et légèrement déstabilisée par la tonalité agressive que je perçois chez cet étudiant, je lui demande s'il a déjà suivi l'un de mes enseignements. Il me répond « *non* ». J'avais probablement oublié que les cours de la licence étaient indépendants les uns des autres et qu'il me fallait donc suffisamment exposer ma manière de faire cours, en relation avec ce que j'attends à l'examen écrit. Puis je donne quelques exemples pour illustrer et expliciter le contenu de mes orientations. Je demande à l'étudiant si ce que je viens de dire l'éclaire. Il répond « *oui* ». Je continue. Un peu plus tard, je remarque que cet étudiant quitte l'amphi avant la fin du cours. Voilà pour ce premier cours duquel je ressors en me disant que quelque chose ne va pas bien. Passivité chronique chez les uns, agressivité chez l'un d'entre eux. Je ne sais pas encore comment transformer ce cours. J'envisage de proposer un travail en groupe lors de la dernière séance. Entre temps, je vais continuer et nous verrons bien...

C'est dans cet état d'esprit que j'arrive à mon second cours une semaine plus tard. Constatant un espace vide dans les premiers rangs de l'amphi, je demande à ceux des derniers rangs de se rapprocher. Personne ne bouge. Lorsque cela s'était déjà produit, les étudiants s'étaient déplacés. J'attends.

J'explique que c'est plus agréable pour moi de ne pas être trop éloignée, pour la voix. C'est plus agréable de ne pas avoir à franchir ce vide, pour rien... Je précise, pour le lecteur, que lors d'un cours magistral, je ne reste jamais assise longtemps derrière le grand bureau en hauteur réservé à l'enseignant. Je parle en marchant entre le bureau et les étudiants, m'arrête d'un côté ou de l'autre, reviens écrire au tableau, regarder mon plan, lire une citation, raconter une histoire, me rasseoir un moment...

J'insiste, aucune réaction étudiante, j'attends. Puis un étudiant prend ses affaires et descend, puis un autre, et finalement tous ceux des deux derniers rangs se retrouvent dans les deux premiers. Je les regarde, silencieuse un moment, je marche. Puis je leur dis à peu près ceci (noté de mémoire après le cours) :

« C'est difficile de se déplacer. Le corps... C'est un cours sur le corps, l'éducation du corps. Si je m'écoutais, si je faisais ce que j'aurais bien envie de faire, je prendrais des clés ou des pinces et je dévisserais les boulons des sièges et des tables de cet amphi. On aurait un espace pour faire un travail corporel. Mais au-delà, cela m'évoque la manière dont sont disposées les tables et les chaises à l'école et comment on peut les bouger ou non, pour modifier l'espace, au gré des activités, en individuel, en groupe... À l'école maternelle, on peut facilement bouger les meubles et les instits le font. Les élèves se déplacent. À l'école primaire, c'est encore mobile. Il existe des moments où les élèves sont disposés pour échanger entre eux. Au collège puis au lycée, les tables et les chaises sont alignées dans une classe où il devient difficile de les disposer autrement, tant les salles sont petites. Tous les élèves sont tournés dans le même sens et regardent l'enseignant, les corps sont statiques. La parole circule de l'enseignant aux élèves et, de temps en temps, de l'élève à l'enseignant. L'enseignant transmet son savoir. L'acquisition du savoir est censée se faire dans l'immobilité. Et à l'université, c'est encore pire : les sièges et les tables sont vissés très solidement. Je vous fais un cours magistral, et vous êtes en plus très inconfortablement assis. Cette organisation de l'espace prédétermine une organisation de la circulation de la parole et du savoir. Dans un seul sens, la même pour tout le monde et de manière immuable. A moins que ce ne soit la conception de l'apprentissage, très mécaniste et consumériste, qui prédétermine l'organisation de l'espace.

L'autre problème, c'est la conception du rapport entre le corps et la pensée. Il ne semble pas imaginable que l'on pourrait penser en se déplaçant, penser dans le mouvement. A l'université, le sujet incarné ne semble pas à l'ordre du jour. Pourtant « Pas de pensée sans corps » nous dit Dejours (2001, p. 156).

Je fais une pause et interroge : « *Qu'est-ce que cela vous fait ce que je raconte là ?* ». Quelques secondes de silence, puis...

Un étudiant parle de Paris 8, à Vincennes, dans les années 70 : des activités corporelles et de théâtre étaient proposées. Un autre parle d'une formation

à l'IUT Carrières sociales : des groupes centrés sur des thèmes de recherche, du travail individuel, des échanges ; le prof suit l'activité des groupes et fait, si besoin, des apports théoriques. Un autre étudiant en reprise d'études parle de ses expériences professionnelles de travail en groupe : cela est intéressant mais peut parfois devenir lassant et même fatigant. Une étudiante dit qu'elle apprécie le cours magistral : cela lui permet de se saisir de certaines pensées qu'elle ne serait pas allée chercher toute seule, de les mettre en relation avec sa pratique et de construire sa réflexion.

Un débat s'instaure sur la notion d'acteur, opposée à celle d'étudiant passif soumis au savoir du professeur et à son autorité. Les points de vue se diversifient et se nuancent. Une étudiante parle de la liberté : celle de venir ou pas, de prendre, de laisser, de *butiner*, de ne pas se sentir obligée, ni soumise à une forme de travail. C'est ce plaisir là qui la fait venir à l'université.

Le débat se poursuit. J'interviens peu, seulement pour favoriser l'approfondissement et le développement des propos et des échanges. Entre dix et quinze étudiants ont pris la parole, la moitié d'entre eux sont en reprise d'étude. Je ressens chez eux un potentiel réflexif et un désir de s'impliquer dans une manière de faire un peu plus risquée. Mais je vois, chez ceux qui ne parlent pas, surgir beaucoup de points d'interrogation.

J'aimerais qu'ils puissent s'exprimer, mais je sais que le grand groupe, en amphi, produit des effets d'inhibition. Sentant grandir mon impulsion à effectuer une rupture, il me semble que l'occasion est venue de saisir ce qui émerge dans ce nouvel espace improvisé. Attrapant au vol la suggestion de quelques étudiants, je décide de proposer, pour la séance suivante, un travail en petits groupes, dans la perspective de construire ensemble la suite. Je distribue, malgré tout, les textes que j'avais préparés. Je demande à chacun d'effectuer des recherches, des lectures, de noter des questions, afin d'apporter de la matière, à partager ou à confronter avec les autres.

Ce que je ressens après cette séance est marqué d'ambivalence. D'un côté je suis soulagée d'avoir pris cette décision qui va dans le sens d'une certitude : l'implication dans le mode de recherche (individuel et en groupe) favorise un travail de réflexion personnelle. Mais de l'autre, je prends un risque et je vais devoir me confronter à l'inconnu, en particulier à la réaction des étudiants qui ne se sont pas exprimés. L'amphi se vide et, juste avant de sortir, je demande à deux étudiantes restées silencieuses ce qu'elles pensent de ce qui se passe. Elles disent à *demi mots* que ce genre de débat les inquiète : « *C'est intéressant, mais ça ne devrait pas durer. On aurait préféré que vous repreniez un cours normal* ». Je leur dis entendre leur souhait, mais je les invite à réfléchir à la signification de ce que je leur propose : « *Si j'avais repris mon cours après une demi-heure de débat, ça ne vous aurait pas beaucoup dérangé. Je pense qu'il est nécessaire que ça vous dérange vraiment, que ça change vos habitudes, pour que ça vous oblige à réfléchir. Vous êtes en sciences de l'éducation et en tant que futurs*

enseignants, vous ne pouvez pas toujours éviter de vous poser des questions sur le mode de transmission et de construction des savoirs. Vous avez des cours sur les grands courants pédagogiques, sur les alternatives pédagogiques, qui risquent de passer inaperçus si vous n'éprouvez pas un peu ce dont il s'agit. Je vous demande de méditer là-dessus ».

Ma réponse relève probablement d'une forme de provocation, mais je ne peux, à ce moment là, *céder sur mon désir*. Je sais que ce désir est en partie exacerbé par le contexte politique des réformes concernant la formation des enseignants. Et même si les doutes sont toujours présents, je me sens prête à assumer cette provocation.

Lors de la troisième séance, environ la moitié des étudiants sont présents. Je reprends la proposition de travail en groupe pour déterminer les thèmes de recherche. Des groupes de cinq à sept personnes se forment. Certaines ont commencé à lire des ouvrages ou des articles. Elles échangent à propos de ce qui les intéresse. Je circule dans les groupes, suggère et réponds aux questions. A la fin de la séance, on fait le point : six thèmes apparaissent nettement. Les étudiants repartent avec un plan de travail. Je remarque que ceux qui avaient proposé et argumenté ce mode de travail sont absents.

Pendant les deux séances suivantes, l'effectif a baissé. Je constate que des lectures sérieuses ont été faites. Quatre groupes fonctionnent de manière dynamique, les étudiants avancent dans leur réflexion. Je peux à l'occasion de leurs questions faire quelques apports théoriques. Un groupe de quatre étudiantes semble perdu, je passe un peu plus de temps avec elles. Je les aide à repartir de leurs questions sur le thème choisi. C'est ainsi que je m'aperçois qu'elles n'ont pas lu et qu'elles n'ont jamais été mises en situation de construire une réflexion autonome. N'ont-elle jamais appris à penser par elles-mêmes ?

Comme je l'ai dit plus haut, la dernière séance s'avère très riche pour les vingt cinq étudiants qui ont participé à l'ensemble de la démarche. Je ne sais pas encore ce qu'ils auront appris et ce qui leur en restera vraiment. Cependant, pour conclure provisoirement, j'ajouterai ma surprise, juste après la correction des copies d'examen, de la très bonne qualité d'un bon nombre de textes d'étudiants : quelques traces, peut-être, de la vie créative ?

4 – Un retour de manivelle

Le cours est terminé à la moitié du second semestre (en février). Durant la seconde moitié, je fais un autre cours magistral *classique* (« Les acteurs du travail » social, 3 séances). Le nombre d'étudiants présents est plus stable. Parallèlement, j'interviens dans le cadre d'un groupe de TD (25 étudiants) concernant l'observation et l'entretien. La majorité des étudiants participent de manière active aux mises en situation concrètes proposées, aux

questionnements, à la réflexion. Ils sont ainsi sensibilisés aux rapports complexes entre objectivité et subjectivité dans la recherche. A travers ces expériences, la plupart découvrent qu'il est important de *faire avec* sa subjectivité, pour la reconnaître et s'en distancier.

Lors de l'avant-dernière séance (la 5^e), cinq étudiantes d'un groupe m'interpellent. L'une d'entre elles affirme qu'elle a une licence en sociologie. Elle *sait* déjà *tout* sur l'observation et l'entretien et dit que la démarche que je leur propose ne correspond pas à ce qu'elle a appris. Je constate qu'elle conforte les quatre autres étudiantes dans leurs attentes d'outils et de recettes. Elles veulent *des réponses* et *non pas des questions*. Elles s'inquiètent pour l'examen et disent ne pas comprendre ce que j'attends d'elles. De notre échange, j'ai relevé quelques phrases :

- Vous nous demandez de lire, nous n'avons pas le temps. Réfléchir, qu'est-ce que ça veut dire ? Nous, on veut un cours avec des savoirs qu'on peut restituer à l'examen.
- La même chose en TD, ce qu'on attend, c'est des cours sur des outils, que l'on peut apprendre et appliquer. Nous on veut notre licence. Certaines doivent travailler, on n'a pas le temps de faire autre chose que d'apprendre les cours.
- Certains enseignants nous disent que jusqu'en Licence, on doit apprendre sans se poser de questions, on se les pose après, en master. Avec vous, on ne se souviendra que de ces discussions.

Lorsque je leur dis que ce qu'elles souhaitent ressemble à du *formatage*, elles acquiescent : pour elles, l'université, c'est cela. Elles ont toujours été habituées à ce modèle et ne veulent surtout pas autre chose. Elles affirment que la majorité des enseignants adhèrent à ce modèle et elles me reprochent de ne pas faire comme les autres. Tout ce que je peux leur dire sur l'intérêt de s'interroger sur ce mode de rapport au savoir, sur l'intérêt d'expérimenter d'autres modèles d'apprentissage, voire alternatifs, ne les convainc pas. J'ai l'impression d'être face à un mur.

Cependant, il me semble intéressant qu'elles aient osé me parler et me dire leur point de vue. Je leur dis qu'en matière d'enseignement, il est possible de ne pas être d'accord, entre enseignants, entre étudiants et enseignants. L'important, c'est d'écouter l'autre et de pouvoir argumenter. Je leur dis que j'entends leurs difficultés. En effet, ce semestre, je suis intervenue davantage et, de ce fait, leurs interrogations concernant les examens sont amplifiées. Je tente de les rassurer tout en leur reprécisant ce que j'attends. Pendant ce temps, les autres étudiants continuent leur travail et je dois écourter cette discussion. J'en reprends quelques éléments avec l'ensemble du groupe et leur propose d'y consacrer un moment lors de la séance suivante qui sera la dernière.

Qu'en est-il de ce que je ressens ? Au moment où les cinq étudiantes m'interpellent sur ma manière d'enseigner, je suis surprise et me sens

intérieurement déstabilisée. Je perçois dans leur ton une agressivité qui me fait mal : touchée ! Serais-je réellement incompetente ? En même temps, je sens et je sais que cette prise de parole *négatrice* pourrait constituer une phase nécessaire pour gagner en autonomie. S'agit-il de détruire la figure d'autorité ? D'autant que je peux apparaître à leurs yeux comme une enseignante faillible, ce que d'ailleurs je revendique, lorsque je me réfère au Maître ignorant. Le cadre que je leur propose ne serait-il pas suffisamment contenant ? L'ambivalence me semble active autant chez elles que chez moi.

Lorsqu'elles disent qu'elles ne se souviendront que de ces moments de discussion, je leur signifie que j'en éprouve une certaine satisfaction. En effet, c'est un moment partagé, teinté d'humour. Cependant, je me rends compte qu'elles n'ont pas les moyens de contester l'ensemble du système universitaire. Elles semblent me reprocher de chercher à les emmener sur un terrain bien fragile où je vais finalement les sanctionner par une note, comme les autres. Ce qui est vrai et qui me laisse bien perplexe.

Cela me renvoie aux contradictions inévitables qu'il s'agit d'assumer lorsque l'on souhaite introduire des changements à l'intérieur de fonctionnements réglementés sur lesquels nous n'avons pas de prise. Par exemple, en formation professionnelle continue, où s'inscrivent la plupart de mes pratiques pédagogiques antérieures (et une part de ma pratique actuelle), en matière de coordination et d'ingénierie pédagogiques, la marge de liberté est plus grande. Par ailleurs, l'année précédente, dans le cadre du mouvement de grève, j'avais pu instaurer un lieu de parole et investir une posture clinique et critique, parce que la question de l'évaluation portait sur d'autres contenus. Ainsi, à l'université, dans son *état normal*, les dispositifs que je tente de construire, dans les interstices des fonctionnements institutionnels de la formation initiale, m'apparaissent très isolés et précaires.

Après cette séance de travaux dirigés (TD) un peu houleuse, j'ai l'occasion de discuter avec un collègue enseignant qui intervient, en parallèle, dans un groupe de TD, sur le même thème. Il me fait part du petit nombre d'étudiants présents et de leur angoisse concernant les examens. Cela me permet de relativiser ce qui s'est passé dans « mon » groupe et de prendre plus calmement le temps de retravailler mes questions et hypothèses, à la fois concernant l'attitude et le discours des cinq étudiantes, mes propres manières de faire et mes mouvements psychiques.

Je ne change pas ce que j'avais prévu pour la dernière séance. J'insisterai peut-être davantage sur mes attentes pour l'examen. Au début de cette dernière séance, trois étudiantes du groupe « contestataire » sont présentes. Manquent deux étudiantes, dont celle qui vient de sociologie et qui m'a semblé remplir une fonction de leader dans le groupe. Pendant que j'expose quelques points théoriques et synthétiques concernant l'ensemble des travaux réalisés, je constate que les trois étudiantes n'écrivent pas. Puis, elles rangent leurs affaires et semblent prêtes à partir. Je leur

demande ce qui se passe. Elles me répondent qu'elles ont obtenu des rendez-vous pour effectuer les entretiens qu'elles n'avaient pas encore réalisés pour les TD. Je leur demande de rester quelques minutes pour écouter mes consignes pour l'examen. Puis je leur permets de sortir. Avec tous les autres étudiants, nous reprenons l'analyse de leurs entretiens. Nous terminons par une réflexion collective autour de leurs questions qui me sont apparues particulièrement pertinentes. Ils quittent la salle en continuant à discuter.

Le second semestre s'achève. J'éprouve un soulagement. Les tensions vécues depuis trois mois se relâchent brusquement. Le soir même, je suis envahie par un rhume énorme qui me fait garder le lit toute la journée du lendemain !

5 – Éléments d'analyse clinique

5 – 1 - Fantômes et phénomènes transférentiels

A travers ce récit de ma pratique d'enseignante à l'université, je tente de faire la part des choses entre, d'une part, mes visées conscientes et la réflexion sur les méthodes pédagogiques et, d'autre part, mon désir de rupture et de changement qui ne peut être dissocié complètement d'un désir inconscient de *destruction* (Kaës, 1984). Le désir de changement de mon côté et le désir de conservation du côté d'un bon nombre d'étudiants semblent prendre leurs racines dans un monde de fantasmes qui s'opposent et se renforcent à la fois. La destruction fait écho au manque fondamental : d'une certaine manière, je les pousse à détruire les formes, accrochées au moi idéal, qu'ils ont construites dans la soumission. Je les pousse à détruire leurs illusions pour accepter notre condition de mortel, ou selon la formule de Lacan, *le manque à être*. La conservation, quant à elle, renvoie à la tendance à combler ce manque. Dans cette configuration complexe, l'objet savoir représente ce qui pourrait venir combler le manque – et donc l'angoisse qu'il génère – et qui pourrait donner du pouvoir (celui aussi d'être immortel). Si ma manière d'enseigner est vécue comme une rétention de savoir, pour garder le pouvoir, l'agression pourrait renvoyer au désir de meurtre de celui (l'enseignant) qui détient le pouvoir et qui apparaît comme celui qui refuse de partager ce pouvoir. La frustration et la culpabilité qui en découlent ne peuvent que renforcer la résistance au changement et, en conséquence, l'agressivité. Cependant, une part de cette agressivité peut aussi devenir le vecteur d'une capacité de dire non, indispensable à l'émergence des processus de création et au travail du penser, comme l'est tout autant la capacité à faire le deuil du désir de toute puissance.

En tant que cliniciens, nous savons que cette tentative de faire la part des choses, en séparant le registre de la réalité de celui des fantasmes, est nécessaire mais qu'elle demeure fondamentalement illusoire. En effet, ce travail d'analyse interminable constitue d'abord une entreprise singulière,

toujours imparfaite et inachevée. Nous ne pouvons qu'élaborer quelques repères qui nous permettent d'avancer sur le chemin très rocailleux de la réflexion concernant les phénomènes transférentiels, en particulier dans les situations d'enseignement et de formation. Selon la taille des groupes et les règles imposées par l'institution (les procédures de contrôle par exemple), certaines de mes interventions pourront être, soit vécues comme une invitation à vivre créativement, soit interprétées comme une injonction violente à sortir du formatage. Dans tous les cas, je risque de mettre les étudiants de formation initiale en situation insécurisante de doute et d'imprévisibilité.

Pourrait-t-on parler ici de rupture de contrat implicite dans lequel la norme ferait force de loi ? La rébellion ne serait-elle pas alors la seule chance d'ouvrir des espaces de créativité, mais aussi de résistance dont il est important de ne pas cesser de prendre la mesure et des moyens pour l'élaboration psychique ? Au cœur du tressage nécessaire entre ces deux aspects, ne s'agit-il pas essentiellement de maintenir un cadre symbolique fiable (Filloux, 2010) et de redéfinir un nouveau contrat, peut-être alors plus explicite ?

5- 2 - Mouvements contre-transférentiels

En écrivant ce texte, deux souvenirs me reviennent. Le premier date de la période de mon adolescence. En classe de troisième, nous avions un professeur de français, Monsieur D., qui était d'abord professeur de philosophie avec les terminales. Je suppose que cet enseignement lui avait été confié pour compléter son emploi du temps. Bonne élève, bien formatée dans toutes les autres matières, je m'apprêtais à subir à nouveau le français, c'est-à-dire des cours ennuyeux sur les auteurs et surtout l'obligation d'écrire des rédactions. Les cours de Monsieur D. ne ressemblaient pas à ceux des autres. Il nous racontait des histoires sur les auteurs et très vite nous fit jouer, au fond de la salle, une pièce de Molière. D'abord surprise et très intimidée, je n'avançais pas sur la scène. Plusieurs d'entre nous n'osaient pas. Seuls quelques élèves se risquaient. Dans l'ensemble, nous étions assez passifs et probablement « bavards », ce qui mettait Monsieur D. en colère. Il se moquait de nous et nous interpellait, parfois avec violence : « *Bande de potaches !... Vous n'êtes qu'un troupeau de moutons !* » Après les cours, mes copines râlaient. Nous n'étions pas aussi intéressantes que ses élèves de terminale ! Moi, je devais râler aussi, je n'aimais pas que l'on me traite de mouton, mais j'éprouvais surtout un malaise. Il ne m'avait pas l'air mauvais cet homme là, juste énervé. Je me sentais *bousculée* et me demandais ce qu'il voulait de nous. Lorsque je nous regardais, le groupe des filles, avec la même blouse beige en nylon, je saisisais qu'il y avait quelque chose de vrai dans ce qu'il disait. Alors que faire ? Me désolidariser de mon groupe pour rejoindre ceux et celles (peu nombreuses) qui jouaient Molière ? Je me sentais paralysée. Jusqu'au jour où un sujet de rédaction m'inspira. Je pris plaisir à écrire un texte que j'avais construit à partir d'une histoire vécue (dont je me souviens

précisément). Très impliquée, je me suis autorisée à *flirter* avec la fiction... Je n'avais pas *grand-chose* à perdre, mes notes, jusque-là, étaient si mauvaises ! Résultat : j'obtins la note de 14 sur 20. Peut-on parler de déclic, de soulagement ? Sentiment d'estime de soi, reconnaissance ? Il me semble que quelque chose de l'ordre d'une confiance réciproque a émergé. Je crois que j'ai commencé aussi à oser faire un peu de figuration dans la pièce... et à exprimer des idées personnelles que je sentais naître en moi. Monsieur D. était venu faire rupture dans notre petit monde de « potaches » et dans nos représentations du rôle de professeur : un peu violent, mais stimulant. Avec le recul, je pense qu'en matière de pédagogie, *il aurait pu mieux faire...* peut-être pour essayer de *toucher* davantage d'élèves. Cependant, si j'en garde si fortement le souvenir, je peux faire l'hypothèse que, pour me *réveiller*, une rupture était nécessaire et que celle-ci porte forcément en elle-même un caractère violent. Destruction nécessaire ? Des formes, des représentations, des modèles dominants ?

Dix ans plus tard, j'ai revu Monsieur D. Dans la ville où je venais d'emménager, à sept cent kilomètres de là où je l'avais eu comme professeur, je le rencontrai par hasard en visitant le musée de peinture. Très émue, je suis allée lui parler. Il me reconnut à peine, mais se souvenait de cette classe de troisième un peu spéciale pour lui. Peintre lui-même, il était devenu conservateur de ce musée. J'ai pu lui faire part de ce qu'il avait représenté pour moi. Nous avons continué la discussion et nous sommes rencontrés d'autres fois.

Le second souvenir se rapporte à une situation vécue lorsque je préparais, (peu d'années après 68) la licence en psychologie à l'université (qui se trouve être l'université où j'enseigne depuis deux ans). J'avais choisi une UV optionnelle de sociologie. L'enseignant nous lisait quelques extraits d'auteurs et les soumettait à la discussion en amphi. Les discussions se poursuivaient dans un café de la ville. Il nous indiquait des ouvrages à lire en fonction des thèmes que nous abordions. Par exemple, celui des conduites magiques. Il nous poussait à réfléchir sur les fondements de la sociologie et à questionner ses rapports avec l'idéologie. J'ai le souvenir d'un exercice difficile et de n'avoir pas toujours été très à l'aise avec le style de cet enseignant. Il nous poussait à sortir des modèles dominants toujours dans l'université de l'époque, ce qui n'était pas très facile à accepter. Pourtant, je sentais que la déstabilisation ressentie n'était pas sans provoquer d'autres effets, peut-être mobilisateurs pour la pensée. J'en ai pris conscience lors de l'examen : à partir d'un sujet très large, je pense que je m'étais autorisée à exprimer, encore assez confusément, mes questionnements mêlés de doutes. Et j'en éprouvais une satisfaction étrange dont je me souviens très bien.

Dans ces deux situations relevant du champ de l'enseignement, je retrouve la notion de rupture apportée par l'enseignant, puis celle de plaisir. Je retrouve la déstabilisation que cela provoque chez l'élève ou l'étudiant et les effets stimulants d'autorisation à penser par soi-même. J'ai vécu d'autres

situations, dont la structure est similaire, qui m'ont confortée dans mes choix d'approfondissement théoriques et éthiques, mais pour les deux que j'évoque ici, je peux faire l'hypothèse qu'elles m'ont marquée profondément. En effet, je ne les avais pas oubliées, mais ne les avais pas encore reliées avec mes pratiques éducatives et pédagogiques.

Ainsi, ces souvenirs qui ressurgissent m'éclairent, à *contre-jour* (Cifali, 1994), sur le contre-transfert que je peux mettre en œuvre, en particulier dans mes relations avec les étudiants en formation initiale. Il s'avère qu'en écrivant ces lignes, je me sens allégée d'une charge émotionnelle teintée de culpabilité. Cela me confirme que le travail de repérage du rôle du contre-transfert constitue toujours un enrichissement (Devereux, 1991) tant pour soi-même que pour sa pratique professionnelle (enseignement et recherche). Quelque chose semble venir renforcer mon sentiment d'être vivante. Pour Winnicott, la vie créative consiste à ne pas être tué ou annihilé continuellement par la soumission ou la réaction. A la fois dans l'action et dans l'écriture de ce récit, il s'agit de ne jamais cesser de me surprendre moi-même et ainsi d'accepter la réalité extérieure sans trop perdre de mon impulsion personnelle.

Conclusion

Même si je ne puis m'empêcher de penser que *j'y suis allée un peu fort*, peut-être trop centrée sur mes propres désirs, à la croisée de mes impulsions et de mes choix éthiques, je ne peux que poser les mêmes questions : n'est-ce pas un leurre de croire que l'on pourrait apprendre à penser sans s'impliquer subjectivement et sans y perdre quelque chose ? Le travail du penser, toujours de l'ordre de l'inachevé, ne relève-t-il pas d'un processus comparable à celui d'une épreuve initiatique ? Toute démarche créative, et en particulier le travail du penser, ne suppose-t-elle pas à la fois des ruptures nécessaires et l'exploration de *l'imagination radicale singulière* (Castoriadis, 1997) ? Peut-on imposer cette démarche créative lorsqu'un grand nombre d'étudiants ne semblent pas prêts à y entrer ? Peut-on penser des formes de rupture non violentes ? Quelles seraient alors les conditions pour créer un espace contenant « suffisamment bon » relevant d'un espace potentiel (Winnicott, 1971), tel un cadre souple capable de maintenir l'illusion indispensable pour supporter le travail de deuil nécessaire à tout processus de création ? Peut-on concevoir des dispositifs d'accompagnement relevant d'une approche à la fois clinique et critique ?

J'ai déjà répondu en partie à ces questions dans mes expériences et mes travaux sur l'écriture, essentiellement en formation professionnelle continue (Bréant, 2006, 2007, 2008). Maître d'œuvre dans ces formations, j'ai pu expérimenter des dispositifs prenant en compte ces questions et dans lesquels la notion d'équipe pédagogique avait un rôle essentiel, en particulier pour comprendre les complémentarités possibles entre les approches des différents intervenants. Sans entrer de manière approfondie

dans l'analyse de nos pratiques, les échanges que nous avons sur le déroulement des formations nous permettaient d'explicitier nos visées et nos méthodes, d'évoquer nos contre-transferts et de relativiser nos éventuelles difficultés.

En formation initiale, chaque enseignant est *a priori* indépendant et libre de ses méthodes. Les formes « cours magistral » et « travaux dirigés » sont des *boîtes vides*, mais on s'aperçoit qu'elles correspondent à des modèles très stéréotypés, ancrés dans l'habitus universitaire, très marqués par les modalités de contrôle. La question de l'évaluation des étudiants, largement étudiée en formation pour adultes (Ardoino, 1989), n'est pratiquement jamais abordée. Et les rapports que cela pourrait avoir avec l'approche clinique de la formation n'apparaissent que très rarement, l'attention au sujet en train de se former ne constituant qu'un thème très annexe.

En ce qui concerne les travaux de recherche d'orientation clinique, ceux-ci s'intéressent principalement à la classe en primaire et secondaire (Blanchard-Laville, Imbert, Yelnik, Hachtuel). La pédagogie universitaire en formation initiale est rarement abordée et, quand elle l'est, c'est essentiellement à travers l'accompagnement des doctorants (Blanchard-Laville, 2010). Seule Mireille Cifali (2009) s'est risquée à évoquer la question de la posture clinique en cours magistral. Il apparaît donc que l'enseignement à l'université, notamment dans le cadre des premiers cycles, constitue encore un champ de réflexion et de recherche qui reste à explorer.

Si nous faisons preuve parfois d'imagination singulière, à défaut de partage, de coopération et d'analyse, sous l'effet de la pression de l'institution (du système, des collègues et des étudiants), nous risquons très vite d'être amenés à renoncer : *A quoi bon ?* Et nous nous soumettons à la clôture qui tend naturellement à se reconstituer. C'est ainsi que l'institué peut devenir mortifère. Comment alors favoriser les passages entre l'imagination radicale singulière et *l'imaginaire social instituant* ? Ce concept de Castoriadis (1997) nous met en éveil sur la fonction du rêve et de la fiction dans le domaine de la création et des transformations sociales. Au sein même de l'institution universitaire, je pense que des espaces intermédiaires d'analyse et de création seraient nécessaires pour travailler les questions pédagogiques, à travers la complexité des relations entre l'approche individuelle du rapport au savoir et l'approche collective (construction coopérative de savoirs), entre le registre de l'inconscient, l'épistémologie, l'éthique et la dimension politique.

Epilogue

Ne pas désertier le cours ex-cathedra (Cifali, 2009). Cette phrase vient à nouveau faire écho avec la réflexion menée dans le présent article. Elle m'incite en effet à ne pas cesser d'aller à la découverte d'autres manières de

faire cours : comment faire du savoir une énigme, comment faire du savoir une fête ? Ainsi, une année plus tard, ma manière de faire un cours magistral continue de se transformer. S'apparentant parfois à la forme du récit, ces manières de faire peuvent être inspirées, tant par Pennac (1992) se remémorant un enseignant d'histoire (qui racontait de manière théâtrale certains événements historiques) que par Barthes (1977) lorsqu'il évoque la fonction de la fragmentation, de la digression, ou mieux de *l'excursion*, comme une méthode de jeu pour *se déprendre* du discours institué. Ces manières de faire, qui visent à *réinjecter* la notion de rupture au sein même du discours, peuvent aussi être inspirées par Chomsky (2010) lorsqu'il déclare que l'enseignant chercheur n'en a jamais fini d'apprendre, en particulier d'apprendre à faire face à des situations nouvelles, pour laisser aller son imagination et pour agir de manière créative.

Bibliographie

- Ardoino, J. et Berger, G. (1989). *L'évaluation en miettes*. Paris : Matrice.
- Barthes, R. (1977). *Leçon*. Paris : Seuil.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blanchard-Laville, C. (2010). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. Dans M. Cifali, M. Théberge et M. Bourassa, *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 67-86). Paris : L'Harmattan.
- Bréant, F. (2006). Habiter en poète la posture de praticien chercheur. Dans F. Cros, *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (p. 187-209). Paris : L'Harmattan.
- Bréant, F. (octobre 2007). Chemins poétiques et cliniques de la recherche. Pour une pensée critique en formation ». *Chemins de formation au fil du temps*, 10, 143-151.
- Bréant, F. (2008). Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 107-128). Bruxelles : De Boeck.
- Castoriadis, C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe – 5*. Paris : Seuil.
- Chomsky, N. (2010). *Réflexions sur l'université*. Paris : Raisons d'agir.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2009). *Comment la question de la transmission de la posture clinique peut-elle être à l'œuvre dans un cours ex-cathedra ?* Communication au 3^e Colloque Cliopsy, Nanterre.
- Dejours, C. (2001). *Le corps d'abord. Corps biologique, corps érotique et sens moral*. Paris : Payot.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Devereux, G. (1991). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Filloux, J.-C. (2010). Entretien avec Catherine Yelnik. *Cliopsy*, 4, 89-98.
- Gori, R. (2010). *De quoi la psychanalyse est-elle le nom ? Démocratie et subjectivité*. Paris : Denoël.
- Kaës, R., Anzieu, D. et Thomas, L.V. (1984). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Chapitre XI – La structure des mythes. Paris : Plon. Réédité (2003) dans Pocket, Agora n° 7.

- Paturet, J.-B. (1997). *De Magistro : le discours du maître en question*. Toulouse : Érès.
- Pinte, M. (2007). La pédagogie universitaire reste à rénover. *Le Monde* (14/07/07).
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, La Sorbonne, CIDEGEF, 5-24.
- Winnicott, D. W. (1970). Vivre créativement. Dans D. W Winnicott, *Conversations ordinaires* (p. 43-60). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Françoise Bréant
maître de conférences
CREAD, université Rennes 2

Pour citer ce texte :

Bréant, F. (2011). Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université : comment construire une posture créative et clinique ? *Cliopsy*, 5, 79-98.

Entretien avec Nicole Mosconi

par Laurence Gavarini et Philippe Chaussecourte

Philippe Chaussecourte : *Bonjour Nicole. Merci d'avoir accepté de partager avec Laurence et moi une partie de ton après-midi pour cet entretien qui s'inscrit dans la suite de ceux qui ont déjà été effectués pour la revue Cliopsy. Ce qui nous intéresserait particulièrement, ce serait que tu évoques ton itinéraire jusqu'à l'École Normale, ton enseignement, et puis le rapport à la psychanalyse... Finalement, comment tout cela s'est conjugué pour que tu deviennes l'universitaire que nous connaissons.*

Nicole Mosconi : J'ai évoqué dans mon premier livre un souvenir d'enfance sûrement très important pour moi. Quand mon père a dit : « Bon. On voulait un Jean-Pierre on a eu "ça" »... qui était « moi ». Finalement, plus j'y réfléchis, plus je me dis que c'est quand même ça qui m'a rendue intelligente ; parce que je me suis demandé pourquoi c'était mieux d'avoir un Jean-Pierre. Vraiment je crois que je me suis posé cette question, très tôt.

Je devais avoir trois-quatre ans, et... j'ai un autre souvenir c'est que peu de temps après, mes parents m'ont emmenée voir une amie de ma mère et on a logé dans un hôtel, qui s'appelait Hôtel des Quatre Fils Aymon. Cette enseigne m'avait fascinée ; alors je ne sais pas si je savais déjà lire, si je l'ai lue moi-même ou si on me l'a lue, en tout cas je vois encore très bien l'enseigne imagée et ces quatre fils. J'ai eu très très vite un enjeu : comment satisfaire mes parents, puisque apparemment, en tant que telle, je ne les satisfaisais pas ; et je pense que c'est pour ça que je suis devenue bonne élève. Je me souviens d'un devoir qu'on avait fait quand j'étais en 5^e au lycée, et où la prof nous avait donné comme sujet en français : « Votre bulletin scolaire arrive à la maison, racontez ce qui se passe ». Et moi, je ne me rappelle plus très bien ce que j'avais raconté mais en tout cas je me souviens que j'avais raconté que je me réjouissais de voir que ça faisait plaisir à mes parents et la prof m'a dit : « Mais enfin Nicole, on ne travaille pas pour ses parents, on travaille pour soi ». Et pour moi, cette remarque m'a remplie de perplexité, parce que je pense que jusque-là, je travaillais pour faire plaisir à mes parents.

Jusqu'en 5^e j'étais bonne élève. Malgré cette parole de mon père, ça a été quelqu'un pour moi de tout à fait important ; tous les samedis après-midis il m'emmenait me promener ; on allait souvent à Montmartre, quand j'étais petite. Quand il était jeune, il avait aimé dessiner et il aimait voir les peintres de Montmartre, les portraitistes, de même on se promenait au bord de la Seine, on allait voir les bouquinistes. Ma mère s'occupait de moi le jeudi. On allait beaucoup aux Tuileries. Moi, franchement, j'ai été choyée.

Quand j'ai fait lire le prologue de mon livre à mon père, il n'était pas content et très, très triste, finalement je crois : « Quand je pense tout ce que j'ai essayé de faire pour toi... », m'a-t-il dit.

Par la suite j'ai été au lycée, au Lycée Hélène Boucher à Paris, puisque mes parents habitaient dans le XX^e arrondissement... J'ai fait une scolarité où j'avais de temps en temps l'enjeu du prix d'excellence mais pas dans toutes les classes. Je n'ai pas été forcément toujours une élève très docile dans tous les cours ; je chahutais des profs que je ne trouvais pas bien ; pas dans les matières que je respectais. Les lettres, parce que c'était la matière importante, j'ai fait français, latin grec. J'ai eu des profs extraordinaires vraiment, qui m'ont appris énormément de choses... Les maths, aussi. Il y a une prof de physique que j'ai pas mal chahutée. Dans le second cycle on se posait comme « littéraires » ; les maths, mais surtout la physique, les sciences nat., ce n'était pas très important pour nous, bien que, au bac, au bac littéraire à ce moment-là, au bac philo, on avait des sciences nat, des maths bien sûr. Il n'y avait pas de physique, je pense. Sinon, en anglais, aussi, je n'aimais pas trop l'anglais, je ne sais pas pourquoi... enfin je n'ai pas eu de très bons profs ; je n'ai pas eu de chance en anglais. L'histoire-géo ça dépendait des années, j'ai eu de bons profs et j'ai eu de moins bons profs. Bon, alors on chahutait aussi bien sûr en musique par exemple, je chahutais un peu en musique, bien que j'aimais ; je faisais partie de la chorale du lycée et j'adorais. J'ai beaucoup chanté, dans ma vie, j'adorais. J'ai aimé la chorale et le chant à l'école primaire, parce que j'ai eu la chance d'avoir une prof de musique de la ville de Paris. Moi j'ai vraiment eu une chance inouïe pour ma scolarité. Quand j'étais en Seconde, notre prof d'histoire-géo nous avait conseillé une association qui organisait des camps de vacances pendant l'été qui associaient la marche et la culture. Et moi j'avais tout de suite accroché, parce que j'étais fille unique et je cherchais les groupes. J'ai toujours eu des copines qui avaient plein de frères et sœurs... moi j'étais malheureuse d'être toute seule, vraiment ; donc les groupes, ça me plaisait. Ça me plaît toujours d'ailleurs.

Alors quand je suis arrivée en Terminale, j'ai un peu hésité parce que, en 1^{ère}, j'avais fait une option math qui permettait éventuellement de passer en Math-Élém. après. Et puis il y avait des amis de mes parents qui me disaient : « Fais plutôt Math-Élém, c'est mieux ». Et puis finalement j'ai dit : « Non. Je fais, je continue en Lettres, je fais philo ». Alors en Terminale, s'est posée la question de savoir ce que j'allais faire et le prof de philo nous a conseillé à plusieurs – on était une bonne classe, faut dire, parce que quatre de mes copines sont venues, comme moi au lycée Fénelon en hypokhâgne et parmi ces quatre-là, il y en a trois qui sont rentrées à l'ENS Sèvres. Parce qu'il n'y avait pas de classe préparatoire à Hélène Boucher à ce moment-là, il fallait changer de lycée. En hypokhâgne, j'ai eu un prof de lettres dont je me souviens toujours. Il m'a appris beaucoup beaucoup de choses ! Je me souviens, après cette hypokhâgne, je me souviens d'avoir été en vacances, toujours avec ma grand-mère et j'étais sur le balcon de la

maison, et dans une espèce d'euphorie, en me disant : « Vraiment, c'est extraordinaire ce que j'ai appris cette année ! Je me vois encore, devant le paysage, là ! ».

C'est d'ailleurs paradoxal parce que ce professeur faisait les cours de français et de grec : je me débrouillais bien en grec. Et en français je n'avais pas de bonnes notes ; je n'avais pas souvent la moyenne, j'ai eu même de très mauvaises notes, bon. Mais, cela ne me gênait pas, cela ne m'empêchait pas d'être passionnée par ses cours. Finalement, je n'arrivais pas à comprendre ce qu'il voulait, franchement. C'est la première fois que je me trouvais devant une interrogation. Mais, réflexion faite, maintenant, je pense que je n'avais pas assez de culture, tout simplement ! Je n'avais pas assez lu. Les enseignants ne nous demandaient pas assez de lire à ce moment-là. Alors en hypokhâgne, je me suis mise à lire. En hypokhâgne j'avais de très bonnes notes en grec et de mauvaises notes en français et en khâgne, je me suis mise à avoir de mauvaises notes en grec et de très bonnes notes en français !

J'ai intégré l'École de Sèvres dans les dernières, je pensais que j'allais être collée... J'ai eu une chance inouïe, je suis tombée sur des sujets que j'avais vus la veille... Mes parents m'avaient dit : « Tu pourras redoubler ta khâgne, il n'y a aucun problème, on sait que c'est difficile ». Ma copine à qui ses parents avaient dit : « Si tu ne rentres pas cette année à Sèvres, nous l'année prochaine on te coupe les vivres ! », elle s'est fait coller ! Alors qu'elle était meilleure que moi ! Elle était plus solide en philo, en français... elle n'était sans doute pas meilleure que moi en latin et en grec, et ça, ça paye beaucoup. Ce n'était pas très juste. En tout cas, moi j'ai eu le sentiment d'une grande injustice. Enfin ça ne lui a pas nui beaucoup parce qu'entre-temps, elle s'était mise en relation avec Simone de Beauvoir. Elle lui avait écrit. Simone de Beauvoir lui avait répondu, elles s'étaient rencontrées et celle-ci lui a payé sa deuxième année de khâgne et elle a intégré la 2^e année.

Il y avait aussi une fille qui était en deuxième année de khâgne, et elle était vraiment la meilleure de notre classe, et elle s'est fait coller, avec des notes, des sales notes ! Elle avait toujours la meilleure note en français, elle a eu 3 ! Au concours... des trucs... absolument incompréhensibles...

Vraiment je ne pensais pas intégrer la première année, parce que quand même ce n'est pas... fréquent... Enfin je veux dire... Et j'avais planifié sur deux ans ! C'est-à-dire que justement, par exemple, en histoire latine et grecque, j'avais fait la moitié du programme ! Donc si j'étais tombée sur l'autre moitié... il y a quand même une part de chance qui fait que... on a l'impression d'être... Puis franchement, avec cette première copine, vraiment c'était terrible pour moi. Parce que je trouvais que c'était tellement pas juste ! C'était elle qui devait passer ! C'était elle qui avait besoin de passer ! Elle est rentrée l'année d'après. On s'est retrouvées, oui. On... n'a pas... beaucoup été ensemble. Je ne sais pas, on s'entendait moins bien ; je ne l'ai retrouvée qu'au grand Congrès Simone de Beauvoir. Je lui ai dit : « Est-ce

que tu me reconnais ? ». Elle a répondu : « Bien sûr que je te reconnais ! ». Vraiment pour moi, je pensais que c'était quelqu'un qui allait écrire, qui allait faire ou une œuvre littéraire ou une œuvre philosophique. Et puis finalement non, cela m'a beaucoup surprise.

Laurence Gavarini : *Est-ce qu'en classes préparatoires, il y avait déjà en germe quelque chose du féminisme ? Chez toi ? Chez elle ? Vous échangez ?*

Nicole Mosconi : Pour moi à ce moment-là Simone de Beauvoir ça sentait un peu le soufre. Elle m'avait dit : « T'as lu ? » J'ai dit : « Oui oui, j'ai lu ». Mes parents avaient le livre de Simone de Beauvoir *Le deuxième sexe* ; je pense que je ne l'ai pas lu à ce moment-là. Je l'ai lu plutôt quand j'étais à l'École.

Ma mère avait lu beaucoup quand elle était jeune. Quand elle s'est mariée, elle avait 38 ans ; une fois mariée elle a quand même moins lu parce qu'elle n'avait pas beaucoup de temps, enfin moi je l'ai vue moins lire... Mais dès qu'elle a été à la retraite, elle a dé-vo-ré !

Mon père avait beaucoup de bouquins, lui, il lisait beaucoup. J'ai connu mon père faire des cours du soir pour de la promotion... parce qu'il a eu une carrière promotionnelle dans les PTT, ce qui était très commun. Il a fini administrateur au Ministère des PTT. Il était alors passionné par la littérature. Son père était facteur ; il avait été au lycée avec une bourse. Je l'entendais dire justement qu'à 12 ans son instituteur l'avait retenu parce qu'il voulait avoir le 1^{er} du canton au Certificat d'études ! Mais en même temps il lui a fait passer le concours des bourses et donc il a été au lycée. Il était l'aîné de cinq et il n'était pas question qu'il continue après le bac. Il est entré dans les PTT, comme « ambulancier », les gens qui triaient le courrier dans les trains. Il m'a dit, un jour, que son rêve aurait été d'être médecin militaire, parce que les études étaient payées ! Mais il ne l'a pas fait.

Laurence Gavarini : *Donc le féminisme... tu nous fais entendre qu'il serait en lien avec les premières expériences et perceptions au sein de la famille.*

Nicole Mosconi : Le féminisme, j'avais bien compris que les garçons, c'était mieux que les filles, je trouvais que c'était très bizarre et pas très juste. Le sentiment d'une injustice, très tôt c'est quelque chose que j'ai ressenti. Et le fait qu'il y avait des gens pauvres – enfin faut dire que dans ma famille c'était des gens humbles, ma grand-mère paternelle, elle, était fille de jardinier mais vraiment pour moi c'était une paysanne, qui parlait le patois – le patois poitevin parce que... du côté de mon père c'était Niort, c'était pas du tout la Savoie. Mais c'était une femme qui avait travaillé toute sa vie pour élever ses cinq enfants, et qui était courbée en deux et qui était très forte, malade et... j'avais le sentiment de ces personnes dont la vie avait été une vie très dure ; et pour moi il y avait quelque chose d'injuste à voir par exemple mes copines de lycée, qui étaient quand même presque toutes des filles de milieu plutôt bourgeois...

J'ai eu très tôt le sentiment de la différence sociale. C'est vrai que quand, par exemple, mon père allait voir les profs, parce que c'était mon père qui

allait voir les profs au lycée, j'avais toujours peur qu'il dise des bêtises, enfin des choses déplacées. Quand j'ai lu Annie Ernaux, *La Honte*, pour moi il y a eu des échos extraordinaires !

Il y a une chose importante : les rédacteurs des PTT pouvaient faire une école qui s'appelait École Supérieure des PTT, qui permettait de devenir vraiment cadre... Il y a renoncé. Il y avait une épreuve, si je me rappelle bien les épreuves, plutôt de culture générale, et dans ce domaine il pensait pouvoir réussir, et puis une épreuve de maths et il a dit : « Bon, je ne suis pas au niveau en maths, je n'y arriverai jamais. »

Il a fait la préparation mais il n'a jamais passé le concours. Ma mère m'avait toujours dit : « Il faut que tu sois institutrice parce que c'est bien pour une femme ». Il fallait faire l'école normale, donc moi j'ai fait l'École Normale. Vraiment. Je n'étais pas inhibée, j'avais un mandat, c'est clair et j'ai réussi le concours... Je me suis battue... moi, vraiment, dans les situations de concours, je me bats. Mais alors pour passer l'agrégation de philosophie, là ça n'a plus marché. La première année, je me suis fait coller. Je n'ai eu le concours que la deuxième année. Je pense que je m'étais identifiée à mon père et que je ne me suis pas autorisée à réussir là où mon père avait renoncé. C'est mon mari qui m'a aidée à passer le concours la deuxième année, il m'a aidée à me désinhiber.

Philippe Chaussecourte : *Est-ce que la psychanalyse avait été évoquée dans votre cours... de philo par exemple ?*

Nicole Mosconi : Non. non. Comment est-ce que j'ai rencontré la psychanalyse ? Pas dans les cours, je ne crois pas. En tous cas cela ne m'a pas laissé de souvenir. Quand est-ce que je me suis mise à lire ? J'ai rencontré la psychanalyse en lisant Freud, sans doute à Sèvres. Quand on a commencé à enseigner tous les deux, mon mari et moi, il était au lycée de garçons, moi j'étais au lycée de filles, puisque c'était avant (19)68, on a constitué un pool pour faire les cours. C'est-à-dire que l'un préparait certains cours, l'autre d'autres cours... lui a fait plutôt les cours de philosophie des sciences parce que c'était quand même sa partie et c'est moi qui ai fait le cours sur la psychanalyse. Forcément j'en avais déjà beaucoup lu puisque j'arrivais à faire un cours ! Et mon mari m'a dit que mon cours sur la psychanalyse était très bien, j'étais fière !

Laurence Gavarini : *Tu as un souvenir de ton premier cours ?*

Nicole Mosconi : Au premier cours, je me souviens très bien, j'avais 43 élèves dont trois filles qui étaient au fond de la classe, et qui chahutaient. Enfin qui bavardaient. Alors je fais mon cours ; ça durait deux heures quand même ! Et puis la fois d'après je refais cours encore : qu'est-ce que la philosophie ? Je parlais de Nietzsche. Alors la « meneuse » vient me voir à la fin du cours et puis elle me dit : « Madame, je vous prie de m'excuser. J'ai chahuté au premier cours, mais j'ai eu tort. Parce que votre cours est vraiment intéressant. Vous comprenez, je redouble. Je me suis fait coller au bac ; donc j'étais très en colère... désormais je vous promets, je ne chahuterai plus. » Parce que j'avais parlé de Nietzsche, c'est ça qui l'avait

enflammée... Eh oui... C'était une fille très sympathique, intéressante... Elle m'avait dit : « Je suis en train de lire tout Balzac ! ».

Laurence Gavarini : *Il y a eu du transfert, immédiatement...*

Nicole Mosconi : Oui !! C'est ça, absolument ! Alors là franchement... Maintenant, j'ai compris ! D'ailleurs j'avais fait un cours sur la psychanalyse... manifestement ils étaient captivés...

« Quand est-ce que j'ai lu du Freud ? » Je pense pendant que j'étais à l'École... Il faut que je vous dise ça aussi ! Quand est-ce que j'avais eu envie de faire de la philo ? J'entends encore une professeure de lettres que j'aimais beaucoup me dire : « Oh Nicole réfléchissez ! ». Et une autre, à la même époque me dire aussi : « Oh là là mais vous n'allez pas faire de la philo ! On devient folle quand on fait de la philo... » Parce qu'il y avait quand même cette idée que : « pour les filles, ce n'est pas bien ». On pense par soi-même, on remet tout en question... Ça ne va pas avec ce que « doit » être une femme. C'est vraiment une discipline connotée « masculine ».

Ce que je voulais dire c'est que j'avais une espèce d'enjeu là aussi, de défi, que je m'étais lancé. « Si je réussis à rentrer à Sèvres, je ferai de la philo. Si je ne réussis pas, je ferai des lettres », pour être sûre d'avoir l'agrégation. Parce que ce qui se disait, c'est que quand on avait un bon niveau en khâgne, en latin grec, on était quasiment du niveau de l'agrégation de Lettres Classiques. On était sûr de l'avoir.

Donc la première année j'ai enseigné à Tours avant mai (19)68, la deuxième année, j'ai eu ma fille. J'avais pris une année de congé, mon mari faisant son service militaire à Saumur... L'année d'après, mon mari a repris un poste. Et puis l'année suivante, il a été détaché comme assistant à Paris. Pendant une année, il a fait les trajets et puis l'année d'après, moi j'ai demandé mon changement pour venir à Paris. Et j'ai obtenu le lycée d'Enghien ! J'ai débarqué à Enghien avec une Terminale et une Hypokhâgne. C'était un lycée polyvalent, avec des classes techniques, donc j'avais aussi une classe technique en plus de ma Terminale littéraire. C'est là que j'ai vraiment appris à enseigner parce que ce n'était pas facile ! « Pourquoi on nous fait d'la philo à nous, M'dame ? » J'ai pas mal galéré avec mes classes de technique.

Le lycée d'Enghien était un lycée pilote qui avait été créé après la dernière guerre et il restait des embryons « d'expérience pédagogique », entre guillemets, et un proviseur nouveau, qui était arrivé un an ou deux avant moi, et qui soutenait les expériences peut-être aussi pour assurer sa promotion. Mais j'ai oublié de vous dire que, avant ma première prise de poste, j'avais été secrétaire de la section Sgen à l'École. J'y ai fait beaucoup plus de syndicalisme, de politique, que de philosophie. C'était la fin de la guerre d'Algérie. J'ai beaucoup participé aux manifestations.

Mais je reviens à Enghien, j'ai été très vite secrétaire du Sgen. C'était après (19)68, donc c'était très, très mouvementé. À Enghien, il y avait une situation rare : un poste de psychologue attaché à l'établissement ; la

psychologue qui l'occupait avait travaillé à Nanterre, entre autres avec Gilles Ferry et Jean-Claude Filloux. Au lycée, cette psychologue avait monté un groupe de réflexion de professeurs. Nous étions tous là à nous dire : « Ça va pas, ça va pas... Que faire ? ». Elle a invité G. Ferry pour une conférence et celui-ci, à sa mode à lui, non-directive, nous dit : « Eh bien, qu'est-ce que vous avez à me dire ? Vous avez peut-être des questions ? » Silence radio ! Parce qu'évidemment, on attend qu'un prof d'université fasse un grand discours ! Une conférence avec un grand C ! Et bon, il a tenu bon. Les gens sont ressortis, mais absolument furieux ! Furieux. Et moi je me suis dit : « Ce type-là il est marrant quand même, je vais aller le voir à Nanterre ». Donc voilà. Je me suis mise à lire de la non-directivité ! Et je me suis mise à faire de la non-directivité dans ma Terminale philo ! Ça a été un bazar pas possible... il y a deux ou trois élèves qui ont abandonné en cours d'année ! L'année suivante j'ai proposé à mes quatre collègues professeurs de philosophie de monter une expérience pédagogique : mettre en commun nos quatre classes de terminales (A et B), pour faire découvrir aux élèves des méthodes pédagogiques différentes sur un même thème du programme : ils devaient choisir entre deux groupes qui travaillaient en autonomie, un groupe qui étudiait le thème à travers un choix de textes, et enfin le dernier groupe suivait un cours magistral. On se réunissait trois jours avant la rentrée pour organiser tout ça.

La première année, y avait quelques contestataires qui ont dit : « On nous prend pour des cobayes... », puis finalement ils ont marché dans l'expérience. On a fait ça plusieurs années de suite et c'est ainsi que j'ai été intégrée à un groupe de recherche à l'INRP sur le travail indépendant. Au bout d'un moment, le travail indépendant n'était plus à la mode, et le ministère a demandé à l'INRP de travailler sur la formation des enseignants. C'est comme ça que je suis arrivée à la recherche sur la formation des enseignants. À l'époque, après la réussite au CAPES théorique, les futurs enseignants faisaient une année dans une institution qui s'appelait les CPR (Centres Pédagogiques Régionaux). Ils avaient des stages dans les établissements scolaires et quelques conférences au centre. Le Ministère avait commandé une enquête sur ces CPR et j'ai participé à cette enquête pour laquelle j'ai interviewé des débutants. C'était dans les années 70-75. J'avais déjà un peu l'idée que ce n'était pas inintéressant de faire de la recherche comme cela. Mais, au bout d'un moment, j'étais un peu déçue. Je trouvais que nos méthodes de recherche n'étaient pas très rigoureuses. Lorsque Gilles Ferry est intervenu au lycée, je me suis dit : « Je vais voir ce qui se passe en sciences de l'éducation à Nanterre ». Avec l'idée d'ailleurs que j'allais là-bas pour me former à l'enseignement, avoir enfin cette formation que je n'avais pas eue au départ. Dans le département de sciences de l'éducation de Nanterre, j'ai rencontré Jean-Claude Filloux à qui j'ai expliqué que je voulais m'inscrire en licence de sciences de l'éducation. Il m'a dit : « Mais ! Vous êtes agrégée ? De philo ? Pourquoi vous ne rentrez pas en thèse tout de suite ? » J'ai dit : « Non ! Moi je ne veux pas rentrer en thèse ! Je veux M'INSTRUIRE ! » J'estimais n'avoir vraiment aucune

légitimité pour faire une recherche, pour moi une thèse, avec un grand T... Je venais de la philo... donc les thèses... Voilà ! Mon mari était en train de faire la sienne... Avoir un mari philosophe ; un beau-frère philosophe ; l'oncle du mari philosophe, je m'étais dit : « Ça suffit dans la famille, c'est trop. » Tout ça, ce n'était pas pour moi. Je lui ai dit : « Non non », et j'ai tenu bon et je suis rentrée en licence.

J'ai fait ma licence en deux années parce que, quand même... c'était un peu lourd, d'avoir une classe d'hypokhâgne et puis j'étais engagée dans l'association de parents d'élèves, j'étais toujours secrétaire de ma section Sgen... enfin tout ça. Voilà, j'ai fait ma licence... J'ai énormément travaillé ! Vraiment, j'ai beaucoup beaucoup lu de choses, je me rappelle, des choses qui m'ont enflammée... et... Alors la psychanalyse, à l'époque, « Psychanalyse et éducation », c'était Terrier qui faisait ça...

Ça ne m'a pas enthousiasmée, franchement, je n'ai pas trouvé ça terrible. En revanche, j'ai fait... comment ça s'appelait à l'époque, là, l'UV (Unité de Valeur) sur la relation pédagogique... J'ai eu un lacanien comme enseignant. Bon. Mais, honnêtement, ça, ça m'a assez plu. C'est là que je me suis vraiment engagée dans la psychanalyse. Parce que Beillerot et Ferry faisaient un... un enseignement ensemble, qui s'appelait « je ne sais pas quoi » et « institution ». C'est drôle que je ne me souviens plus ! Bon, je ne sais plus. Il y avait « institution ». Alors ça fonctionnait avec des petits groupes, hein, le travail indépendant, pour le coup. Et y a eu une « méga-séance » sur l'évaluation de l'UV. Parce qu'évidemment l'évaluation posait un problème. Parce qu'il faut vous dire, c'était en (19)74 ou (19)75, je ne sais plus, enfin bon c'était vraiment... Tout ça, ça bougeait !

Donc il y a eu une grande, grande séance sur l'évaluation où un groupe avait préparé un exposé sur l'évaluation et nous, notre petit groupe à nous, qui d'ailleurs a été tout un moment conflictuel, on a exclu un certain nombre de personnes, on a commencé par ça, bon et puis après on a décidé qu'on travaillerait sur l'évaluation. Et là on a pris en note tout ce qui se disait pendant cette séance – en même temps ça voulait dire qu'on s'en retirait – et on a fait notre dossier là-dessus. Car pour l'évaluation de l'UV, il fallait rendre un dossier. Et là, moi j'avais commencé à travailler avec Mélanie Klein pour analyser ce discours qu'on avait pris en note... et là, je me suis mise à lire pas seulement Freud, mais Mélanie Klein, beaucoup. Et... je me souviens que... on avait eu une bonne note ! Hé hé ! J'étais toute fière de cette note-là !

Philippe Chaussecourte : *Et alors Mélanie Klein pour l'institution ? Pour l'évaluation ? Pourquoi ?*

Nicole Mosconi : Pour l'évaluation, parce que j'ai fait l'hypothèse et je la maintiens toujours, d'ailleurs Mendel dit un peu la même chose, c'est que l'évaluation, c'est quelque chose qui fait régresser extraordinairement les individus et qui met en jeu des processus psychiques extrêmement archaïques. À la fois ça peut être... assez paranoïaque, y avait des trucs gros comme une maison dans ce que les gens disaient de ce point de vue-là ! Et

puis éventuellement aussi autour de la dépression...

J'étais vraiment rentrée dans quelque chose, et puis bon, alors c'est vrai que pour... en relation pédagogique on avait travaillé un peu sur toutes les expressions qu'on utilise... genre « pisser de la copie »... « je lui recrache son cours »... Tous ces fantasmes autour de toutes ces expressions...

C'est là que j'ai découvert le texte de Winnicott, aussi... sur...

Philippe Chaussecourte : *Influencer, être influencé.*

Nicole Mosconi : Enfin j'avais trouvé ce texte extrêmement éclairant. Et puis il y avait aussi le fait que... je m'étais mise aussi à lire *Fantasme et formation*, enfin tout ce qui tournait autour du groupe. Je me disais : c'est quand même une clé de compréhension de ce qui se passe dans un groupe pédagogique assez extraordinaire.

Alors J.-C. Filloux, j'avais fait son UV qui s'appelait... Comment elle s'appelait déjà ? Théorie et modèle en éducation, voilà. Oui c'est ça. Il m'a fait découvrir le texte de Rabant sur la relation pédagogique et ça, ça m'avait passionnée. Et j'ai fait un exposé sur le texte dans l'UV, qui, je pense, était bien. Bon, voilà. Vraiment, là je suis rentrée dans un intérêt très très fort pour tout ce qui était la psychanalyse autour de la compréhension de la relation pédagogique, de la relation de groupe.... Tout ça.

Philippe Chaussecourte : *Donc là c'était (19)80...*

Nicole Mosconi : Ah non ! C'était (19)74, (19)75... (19)76... Non c'est (19)75. En (19)76 y a eu une grosse grève... et c'est vrai que là, moi j'ai un peu lâché à la fin la grève, parce que je voulais finir ma licence et je sais que... ça bagarrait – « Oh ! Qu'est-ce que c'est que ces gens qui veulent finir leur licence ! Alors qu'on fait un grand Mouvement avec un très grand M ». Mais je me souviens aussi d'une séance où on contestait les professeurs. Je m'étais vraiment amusée avec un autre, là, on faisait vraiment les porte-drapeaux de la contestation... Moi finalement, je me rends compte que j'ai fait ma crise d'adolescence à ce moment-là ! Vraiment. Mais quand même, entre nous soit dit... On risquait pas grand chose, quoi. Ce qui est quand même pas très joli, bon. Y a d'autres endroits où quand les gens contestaient comme ça, ils se sont fait vider, bon. Bref.

Alors après ma licence, je me suis dit : « Quand même je vais continuer, je vais faire la maîtrise ». Alors là j'ai commencé la maîtrise et puis... j'ai fait une fausse-couche. Et, j'ai fait une déprime après, j'ai abandonné au milieu de l'année... Donc j'ai attendu un an, puis j'ai recommencé l'année d'après. J'ai fait mes UV de maîtrise, puis j'ai fait mon mémoire, et là, j'ai fait mon mémoire de maîtrise sur une expérience de mixité en éducation physique, menée par un de mes collègues du lycée d'Enghien. Parce que dans les cours d'EPS de ce lycée mixte, les élèves étaient séparés : les hommes prenaient les garçons, les femmes prenaient les filles, et lui... bon on était donc... on avait monté un groupe « Condition féminine » alors oui ! Le féminisme !

Laurence Gavarini : *Oui, en t'écoutant, je me disais... « Où est passé le*

féminisme? »

Nicole Mosconi : Oui, je l'ai oublié, bon. En même temps que tout ça, pour le coup, après, en arrivant à Enghien, j'ai rencontré le féminisme. Parce que j'avais des collègues qui étaient très féministes... Je suis allée aux manifs mais pas beaucoup, parce que quand même, j'avais déjà deux enfants, l'association de parents d'élèves, le Sgen, tout ça... , c'était difficile de tout concilier... de militer... je n'ai pas participé aux groupes féministes de l'époque. Mais je suivais ça de près ! J'étais de tout cœur avec eux. Et on a monté un club « Condition féminine » au lycée avec des collègues, c'était l'époque des « foyers socio-éducatifs », qui étaient formés de clubs divers. Notre club, on ne pouvait pas l'appeler « féministe », c'était impensable, déjà comme ça, le proviseur était affolé... il est allé demander l'autorisation au recteur de l'Académie, pour autoriser le club « condition féminine »... Bien. Et là, c'était grandiose. Parce que au début, il venait, le proviseur, et les élèves avaient compris que là, il fallait que la parole soit vraiment libre ! Je me souviens d'une fille, une fois, une de mes élèves de Terminale G1 ! Une future secrétaire. Mais c'était une fille extraordinaire, cette fille. Elle a mouché le proviseur d'une façon..., d'une manière extrêmement digne, mais avec beaucoup de fermeté. En lui expliquant que vraiment, la situation des femmes était injuste : il ne savait plus quoi dire ! Et c'était, cet homme n'était pas à l'aise avec les femmes... Moi je le sentais très bien vis-à-vis de moi aussi : il ne supportait pas les femmes qui avaient un peu de caractère. Ça lui faisait peur, je crois, hein vraiment ça lui faisait peur ! Bon et... Mais là, dans ce club, après cette séance mémorable, il a renoncé quand même à venir et on a pu être tranquilles et c'est un groupe qui a bien marché ! Pendant tout un temps on avait des élèves de tout le lycée, oui oui...

Philippe Chaussecourte : *Vous aviez des garçons aussi ?*

Nicole Mosconi : Il y avait quelques garçons, oui. Pas beaucoup, y avait surtout des filles...

Laurence Gavarini : *C'était une sorte de groupe de parole...*

Nicole Mosconi : De parole, de parole... On donnait... un peu des nouvelles sur ce qui se passait... Et puis on discutait, quelquefois à partir d'un texte, ou d'un article de journal... Des choses comme ça. C'était passionnant ! C'était... Et ces filles étaient bien, souvent... Bon, celles qui venaient.

Philippe Chaussecourte : *Donc quand tu es arrivée à Nanterre, tu avais déjà toutes ces expériences.*

Nicole Mosconi : Ah oui.

Philippe Chaussecourte : *Donc ce n'est pas ça que tu venais chercher à Nanterre. Est-ce qu'il y avait des cours qui t'intéressaient spécifiquement... Par exemple, pour faire ton mémoire sur la mixité, avec qui tu l'as fait ?*

Nicole Mosconi : Avec Gilles Ferry, mais parce que c'était sur l'EPS, si tu veux, et qu'il avait quand même été professeur à l'INSEP de filles ! Donc ça l'intéressait !

À la soutenance, je me souviens, Jacky Beillerot me dit : « Pourquoi vous...

vous citez tant Jean-Marie Brohm ? » Et moi je trouvais très intéressant tout ce qu'il disait sur le sport ! Bon. Et puis parce que finalement, on avait un peu les mêmes idées ! C'est-à-dire que, à partir du moment où l'EPS est devenue extrêmement centrée sur le sport, finalement, ça divisait fortement les filles et les garçons ! Et que les mettre ensemble, y avait quelque chose de paradoxal ! Parce que on s'était fait quand même mon collègue et moi-même beaucoup d'illusions ! J'ai suivi tous les cours d'une classe de première pendant une année. J'allais à tous les cours. Il faisait énormément de sports collectifs et notamment de handball, et le groupe des filles se divisait complètement ! Il y avait une minorité de filles ravies parce que jouer avec les garçons, elles pensaient que ça les aidait beaucoup à progresser, et y avait les autres qui ne voulaient absolument pas participer, parce qu'elles trouvaient que les garçons étaient trop brutaux, leur donnaient des coups de coudes, etc. Donc finalement y avait beaucoup de spectatrices, mais après tout, on connaît beaucoup ça dans les cours d'EPS...

Philippe Chaussecourte : *Et dans ton mémoire sur la mixité, il n'y avait pas de psychanalyse ?*

Nicole Mosconi : Non ! Absolument pas ! Là pour le coup... Je te dis, j'avais travaillé avec des sociologues. Il y avait eu des épisodes extraordinaires à observer ! Ce professeur avait fait une séance où il avait voulu faire de la danse... et, lui, il était danseur, il aimait ça ! Et les garçons avaient complètement chahuté, mais d'une façon sauvage ! Il y avait un gros dur, je me rappelle, qui était très bon en handball, mais alors lui faire faire de la danse, c'était l'atteindre dans son identité... virile, absolument ! Le professeur avait aussi voulu faire de la gymnastique ! Et alors là, c'était une autre chose : il y avait une fille qui appartenait à un club de gymnastique et qui était très bonne. Elle devait faire des compétitions. Et du coup, elle a frimé ! Forcément ! Pour une fois, ce n'était pas les garçons qui dominaient le cours, qui étaient les meilleurs ! Et alors là c'est pareil, les garçons ont fini par chahuter, boycotter et tout... donc le professeur a été... paralysé, hein il ne pouvait pas continuer. On s'était dit avec mon collègue : « Oui... On s'était fait quand même des illusions sur les capacités physiques des filles »... tu vois ? Parce que en handball, en volley-ball, et tout ça, y avait une différence quand même forte, à part deux filles, peut-être, je vois encore, qui pouvaient rivaliser... mais les autres ne pouvaient pas lutter, quoi. Alors bien sûr il y avait aussi des garçons qui n'étaient pas non plus très bons...

Ça c'était pour mon mémoire de maîtrise, qui a été pas trop mal évalué... Je me rappelle quand je suis allée chercher mon diplôme de maîtrise, j'étais contente ! J'étais contente ! J'étais jamais allée chercher un diplôme qui m'avait fait autant plaisir ! Bien plus que mes diplômes de philo, quoi. C'est pour dire ! Et puis, là, alors, j'ai mordu ! Là. Ça m'a donné envie, ce mémoire de maîtrise

Philippe Chaussecourte : *De la recherche...*

Nicole Mosconi : Oui. Je suis venue voir Gilles Ferry, en lui disant... parce

que y avait quelque chose qui m'avait quand même frappée : les élèves disaient : « Oh, qu'est-ce qu'on est content d'être en mixité ! Parce qu'on a des rapports entre nous, les filles et les garçons ! » Je me disais : « Vraiment, ils sont tout le temps ensemble dans les autres cours, pourquoi ont-ils besoin de la gym pour avoir des rapports entre eux ? Ça m'avait beaucoup frappée, cette remarque qu'ils faisaient, beaucoup, hein ! Et après, j'ai dit à Gilles Ferry : « Est-ce que travailler sur la mixité au lycée c'est un sujet de thèse ? » Et il me dit : « Je ne sais pas. Peut-être... ». Ferry c'était ça, hein !

Bon, et là j'ai bien compris qu'il fallait que je me débrouille ! Alors, heureusement que j'avais Jacky Beillerot quand même ! Parce que moi j'ai commencé à regarder un peu la bibliographie, tout ça, mais je n'avais pas pensé qu'il fallait regarder du côté des Anglais et des Américains, bon. Donc du côté francophone, je me suis dit, il y a un petit bouquin d'un Belge, je me rappelle, qui s'appelait Breuze, et puis je me suis dit : « Il n'y a que ça, c'est merveilleux ! sur un sujet comme ça ! » Je raconte cela à Jacky Beillerot qui me dit : « Haaaaaa ! Nicole ! Mais d'abord c'est sûrement faux ! Il y a certainement plein d'autres choses que tu n'as pas trouvées et puis de toute façon, c'est grave, sur un sujet, quand il n'y a rien pour travailler ! » Ça... moi si je n'avais pas eu Jacky Beillerot j'aurais vraiment eu beaucoup plus de difficultés... Pour moi il a été vraiment extrêmement important... Parce qu'il m'a énormément aidée à prendre confiance en moi, il m'a donné des conseils judicieux, n'hésitant pas à m'engueuler quand j'avais fait une mauvaise bibliographie etc... Donc me voilà partie sur la mixité... je travaillais sur mon établissement scolaire, évidemment, ce qui ne se fait pas... Bon. En plus, je travaillais avec des entretiens et je n'avais pas eu vraiment de formation sur l'analyse des entretiens ! Ni d'ailleurs sur le fait de faire des entretiens... Bon, je suis partie comme ça... j'adorais, enfin j'aimais ça, faire des entretiens. Je suis un peu partie à l'aveuglette, enfin bon... Et puis là, pour le coup... Le DEA... la soutenance du DEA ne s'est pas trop bien passée... parce que j'avais vu qu'il y avait des travaux en psychologie sociale dont je pensais pouvoir m'inspirer. Mais ce n'était pas du tout féministe, mon texte.

Après, je suis rentrée en thèse

Philippe Chaussecourte : *Sous la direction de... ?*

Nicole Mosconi : De Gilles Ferry. Je participais au séminaire de thèse qu'il faisait à Sèvres avec Jean-Claude Filloux. Ils étaient tous les deux, ils co-animaient le séminaire de thèse. J'entends Jean-Claude Filloux dire à je ne sais plus qui : « Bien évidemment, vous êtes en analyse, pour faire cette recherche-là... ?! » Je me suis dit : « Bon. Il faut que je fasse une analyse. Je pense que j'avais bien d'autres raisons ! Mais celle que je me suis donnée consciemment, c'est ça.

J'ai fait cette analyse pendant quatre ans, cinq ans, je ne sais plus... J'étais encore en analyse quand j'ai soutenu ma thèse donc... non, six ans, peut-être ! Et vraiment, ça m'a beaucoup aidée, hein... franchement je crois que...

j'ai quand même eu un accident de voiture juste avant de soutenir ma thèse... Bon. Enfin ce n'était pas de ma faute, c'est vrai, mais quand même, je suis rentrée dans une remorque qui était en travers de la rue. Les autres automobilistes qui démarraient du feu rouge comme moi et qui auraient logiquement dû, eux aussi rentrer dedans ne l'ont pas fait, donc c'est qu'ils ont vu à temps, et moi, si je n'ai pas vu c'est que... enfin bref. J'avais esquivé complètement ma voiture... Moi pas, mais ma voiture... j'ai évité le pire. J'ai de bons réflexes, en général... J'ai évité plusieurs accidents comme ça, mais là, j'ai vraiment passé pas loin d'un accident grave. Je l'ai pris sur le côté donc ça a arraché tout le côté de ma voiture, mais si je l'avais pris de face comme ça, je pense que je serais un peu... enfin j'aurais été en tout cas en petits morceaux.

Donc j'ai fait cette analyse en même temps que je faisais ma thèse, et alors là je suis vraiment rentrée complètement dans une référence analytique... Je l'ai fait beaucoup avec une référence à Gérard Mendel parce que je trouvais, c'est ce que m'avait dit Jacky Beillerot, je trouvais que vraiment, cette théorie de l'autorité était très astucieuse, très adéquate à ce qui pouvait se comprendre dans la relation pédagogique. J'ai... travaillé sur la question de la mixité quand même, j'ai lu de la philosophie un peu, je n'ai pas lu à ce moment-là tellement d'écrits féministes ! Par exemple, je ne connaissais pas cet article qui a été fait par Liliane Kandel en (19)75 je crois, que j'ai découvert il n'y a pas très longtemps, à ma grande honte !

Laurence Gavarini : *Dans Les temps modernes ?*

Nicole Mosconi : Oui, ça a dû être publié dans *Les temps modernes*, mais réédité dans *Les femmes s'entêtent*. Et c'est remarquable, cet article ! Il y avait une critique de Bourdieu qui était très astucieuse et, sans m'en rendre compte, j'ai refait la même critique. Bon. Mais à ce moment-là, vraiment, j'étais complètement dans la psychanalyse, dans *Fantasme et formation*, c'était ça qui me guidait. Mais quand même, là, pour le coup, je me disais féministe ! Alors là, franchement pendant que j'ai fait ma thèse, j'étais dans une sorte de conflit très fort, en me disant : « Si je dis vraiment ce que je pense, je vais me faire casser. Mais je ne peux pas ne pas dire ce que je pense. C'est-à-dire, dire que l'école n'est pas égalitaire, elle ne produit pas un modèle féministe ou un modèle égalitaire... voilà, j'ai soutenu ça et... J'étais contente de mon histoire de solution de compromis entre un modèle traditionnel et un modèle égalitaire, j'étais contente ! Et d'ailleurs, Gilles Ferry m'a dit : « C'est ça votre thèse ? » J'ai dit : « Oui oui, c'est ça ma thèse. » Alors mon jury, c'était Ferry, Filloux..., Pujade-Renaud, et puis... Claude Revault d'Allonnes. À la soutenance, elle m'a dit que j'étais « dans le transfert » et que je n'avais pas travaillé « sur le transfert ». Bon. Ça devait être un peu vrai... Mais c'était sévère. Parce que vraiment j'avais essayé de...

Laurence Gavarini : *Oui, Revault d'Allonnes était sévère !*

Nicole Mosconi : Oui, oui , oui... Oui... J'avais quand même beaucoup travaillé sur le livre de Mireille Cifali, enfin bon... Il me semble que j'avais essayé de travailler... J'avais essayé de travailler sur ce que c'était qu'une

interprétation.

C'est vrai que, j'ai été quand même beaucoup aidée. On avait ce groupe de lecture avec Jacky Beillerot, là, et on a travaillé, dans ce groupe, sur deux de mes entretiens, qui me posaient le plus de problèmes. Il y avait un entretien d'un homme... Je sais pas, qui était assez... une structure assez perverse, je pense... Ça me gênait, je ne savais pas trop quoi faire de cet entretien ; et puis l'entretien d'une femme, professeure de langues qui racontait pendant tout l'entretien comment elle se faisait chahuter par une classe de Technique. C'était très dur pour moi, parce que d'abord ça réveillait plein d'échos, mais c'est vrai que quand on voyait... Quand même je me disais que je n'aurais pas fait des bêtises pareilles ! Elle nous expliquait que vraiment elle n'attendait rien de cette classe, des « gens comme ça »... C'était une fille agrégée qui sortait de Fontenay, qui faisait une thèse et qui vraiment les regardait de haut, quoi... Alors en plus dans cette classe il y avait des élèves qui lui disaient qu'elle avait un mauvais accent, tu vois, ils étaient malins ! Parce qu'ils l'attaquaient sur... sur son savoir ! Bref. Donc elle se bagarrait avec eux. En tout cas, cet entretien me posait beaucoup beaucoup de problèmes parce que là pour le coup, elle s'était complètement lâchée et du point de vue éthique, c'était compliqué ! En plus moi j'étais hantée... Quand j'ai publié mon livre, je me suis dit : « S'il y a des gens du lycée qui le lisent, qu'est-ce que ça va donner ?!... » Je n'ai jamais eu aucun écho, je suis sûre que personne n'a lu mon livre ! Personne ne sait qu'il existe, dans le lycée ! En tout cas... Je ne me suis pas posé de problème de restitution ou de choses comme ça, à l'époque...

J'avais été obligée de demander l'autorisation du proviseur, hein... J'avais commencé, pour mon DEA j'avais fait un questionnaire. Et alors j'avais eu des réponses typiques quand on travaille sur ces trucs-là, du genre... enfin des insultes ou des remarques ironiques.

Laurence Gavarini : Ah oui... ! à ce point là ?

Nicole Mosconi : oui d'un certain nombre de mes collègues... Mais c'était intéressant, parce que ça me permettait de savoir qui je pouvais solliciter, qui je ne pouvais pas solliciter, quand même. Enfin je leur demandais à la fin s'ils accepteraient éventuellement un entretien. Parce que c'était pour moi aussi une entrée pour l'entretien. Alors j'ai fait une restitution sur le questionnaire... ils sont venus un certain nombre... Pas énormément, bon. Avec la psychologue, justement, qui était une alliée, ça c'est sûr. Elle était très sympa.

Et bon après la thèse... Pas exactement après la thèse, puisque que... j'ai été recrutée à Nanterre en 1984 ! Et j'ai soutenu ma thèse en janvier 1986, donc j'ai été nommée assistante avant d'avoir soutenu ma thèse. J'étais en cours de thèse.

Il faut dire que plusieurs des copains qui faisaient partie du groupe de lecture avaient des charges de cours, et moi on ne m'avait jamais proposé de charge de cours. Et ça, j'avoue que ça m'avait beaucoup frustrée quand même. Je me disais : « Ils sont vaches ! Pourquoi ils ne m'ont pas proposé

de charge de cours... » Je sais pas ! Je n'ai jamais pensé après à demander à Jacky ou à Ferry pourquoi ils ne m'avaient jamais proposé de charge de cours.

Philippe Chaussecourte : *Alors ça consistait en quoi être assistante ?*

Nicole Mosconi : C'était en amont, parce que je pensais que pour pouvoir être nommée assistante après, il faudrait avoir déjà fait des cours avant à l'université.

Laurence Gavarini : *Donc tu avais finalement laissé ton poste...*

Nicole Mosconi : À ce moment-là, il a fallu que je demande un détachement, parce que c'était ça, hein. Tu restais titulaire de l'enseignement secondaire et tu devenais assistante détachée à l'université. J'ai été recrutée en 1984, le 1^{er} novembre je crois bien, si je me rappelle bien... Il a fallu que j'obtienne mon détachement – j'étais professeure de l'hypokhâgne, hein !

C'est passé par un inspecteur, quelqu'un d'un peu ouvert... ! Il était venu nous inspecter, il avait dit : « Je fais une inspection de groupe, puisque vous travaillez en groupe... On va dialoguer... » Bon donc évidemment ça s'est bien passé, pour nous.

Quand j'ai dû demander mon détachement, ça s'adressait à lui, et il m'a dit : « Vous faites très bien de passer à l'Université ! » Parce que je ne m'étais pas vantée avant... j'avais pris un moment un temps partiel pour rédiger ma thèse, parce que bon, c'était un peu dur, de tout faire. Et naturellement j'avais été inspectée par un traditionaliste de l'Inspection, qui m'avait dit : « Oh oui, bien sûr, avec vos trois enfants, n'est-ce pas, c'est normal, que vous soyez à temps partiel... Naturellement vous ne demandez rien ? » Parce que quand on avait une hypokhâgne à Enghien, on demandait une hypokhâgne à Paris... ça c'était la logique... « Non non, non », je ne demandais rien ! Bon... Et je ne me suis surtout pas vantée de faire une thèse en sciences de l'éducation, parce que les inspecteurs de philosophie avaient les sciences de l'éducation en horreur ! C'était l'horreur absolue ! Alors voilà. Et j'ai eu mon détachement.

Alors c'est amusant parce que... tout le temps que j'ai fait ce cursus en sciences de l'éducation, à la fois je n'ai pas l'impression d'avoir changé grand chose dans mon enseignement, et pourtant je pense que ça allait mieux avec mes classes, même celles qui me posaient problème. C'est amusant...

Laurence Gavarini : *C'est intéressant ces effets... presque de l'ordre de l'imprévu...*

Nicole Mosconi : Oui. Mais je ne sais pas bien, c'est très difficile de dire quels effets !

Philippe Chaussecourte : *Peut-être aussi l'analyse ?*

Nicole Mosconi : Ah peut-être aussi. Parce que je pensais, je pense quand même que j'avais une attitude un peu « masochiste », en classe... Je me laissais faire... Je crois qu'à partir du moment où j'ai repris ces études en sciences de l'éducation à Nanterre, je me laissais beaucoup moins faire par

les élèves. Et à Nanterre, le peu qu'on a de contestations, on n'en a pas beaucoup, mais je ne me laissais plus faire, quoi... Je pense que j'avais... Mais c'est pas seulement ça... Je sais pas... J'ai plus fait la même chose...

Laurence Gavarini : *C'était en travail, pour toi. Tu élaborais psychiquement et théoriquement des questions en lien avec la relation pédagogique... qui étaient en travail aussi bien sur le divan, en analyse, qu'à la fac !*

Nicole Mosconi : Tout à fait... ... C'est sûr cette analyse pour moi ça a vraiment été très important. Je me souviens d'une fois où je racontais des trucs et mon analyste me dit : « Vous dites ça parce que vous allez beaucoup mieux. » Ça, a été pour moi, une révélation. Je veux dire qu'il m'a permis de penser vraiment quelque chose que je sentais vaguement mais que je ne m'autorisais pas à penser. Je suis partie de cette séance... ! C'était extraordinaire, dans une véritable euphorie ! Et je crois que c'était vrai, quoi !

Philippe Chaussecourte : *On ne s'en rend pas compte, tellement le travail est progressif...*

Nicole Mosconi : Oui, bien sûr

Philippe Chaussecourte : *Finalement, on ne mesure pas soi-même, au fur et à mesure, le chemin qu'on a fait...*

Nicole Mosconi : Oui, oui oui.

Philippe Chaussecourte : *Sans que quelqu'un d'extérieur puisse en témoigner !*

Nicole Mosconi : Ah oui... oui... Bon. Là ça permettait de réfléchir à ce que c'était qu'une interprétation... Mais vraiment, ça a été pour moi très important. Donc j'ai soutenu ma thèse... Alors moi j'ai du mal avec les dates... J'aurais jamais pu faire d'histoire, vraiment !

C'est-à-dire, bon alors Claude Revault d'Allonnes m'a fait une critique et je me suis dit : « Oh là là, elle a raison. Ah ça, elle a raison ! J'ai tort ! » Sur un concept psychanalytique, tu vois. Je me suis dit : « Oui finalement, je ne suis pas quand même bien au point... Je n'avais pas encore assez travaillé, voilà !

Moi, je suis combative, dans ces situations-là ! Ah oui oui ! Je ne sais pas d'où ça me vient...

Laurence Gavarini : *C'est sans doute d'être passée à travers tous les concours...*

Nicole Mosconi : Oui, bien sûr, peut-être, peut-être... Parce que je n'avais jamais pensé les choses vraiment comme ça, mais en même temps, oui, c'est une remarque que je me suis faite il n'y a pas longtemps... Et c'est une remarque que m'avait faite mon analyste aussi ! Il m'avait dit, parce que je récriminais beaucoup contre ma mère... Qui était un peu... Elle avait eu une fille unique... Elle aurait voulu avoir un second enfant... Un jour il m'a dit : « Vous avez été très aimée », sous-entendu : « Vous n'avez pas à vous plaindre ». Je pensais à part moi que j'avais quand même des raisons de me

plaindre. Parce que c'est quand même accaparant d'être fille unique. Enfin je veux dire elle était... un peu dépendante de moi... enfin je le sentais très fort... Mais en même temps, il avait raison sur ce fait-là. C'est vrai. Par ma mère et par mon père, j'ai été très aimée.

Laurence Gavarini : *Pourrait-on dire « très investie »...*

Nicole Mosconi : Ah, très investie, oui, c'est ça. C'est ça. Et je me suis dit récemment : « ça, c'est quand même très soutenant ».

Philippe Chaussecourte : *Ça fait comme un socle...*

Nicole Mosconi : Oui

Philippe Chaussecourte : *Quand on voit ça chez le petit Freud, c'est impressionnant... Cet amour inconditionnel de sa mère qui lui a permis de traverser, de surmonter ou de transformer les épreuves qui n'ont pourtant pas manqué*

Nicole Mosconi : Oui oui... mais moi je pourrais dire ça de mes parents... c'est vraiment le genre « amour inconditionnel »... c'est vrai... et c'est vrai que ça donne une force quoi...

Laurence Gavarini : *Et une combativité ... Pourrions-nous revenir à ta fonction enseignante en sciences de l'éducation ?*

Nicole Mosconi : Alors assistante, oui... Oh, ça, je suis restée longtemps assistante ! Parce que quand j'ai dirigé le Département, j'étais toujours assistante ! Je leur ai dit : « Mais vous êtes fous ! Comment peut-on se faire respecter dans une université en étant assistante !? » Alors ils m'ont dit : « Ah oui mais toi tu es agrégée ! ».

Bon, et puis je suis devenue maître de conférences je ne sais plus quand, vers (19)90, par là.. Et puis là, j'ai décidé de faire mon HDR (Habilitation à Diriger des Recherches). Là, pour le coup, je me suis complètement engagée dans un essai de regarder la mixité à la fois d'un côté plus sociologique et plus psychanalytique. Mais enfin c'était quand même très très centré psychanalyse, la mixité. Tandis que là, j'avais commencé à beaucoup lire les travaux féministes et j'ai voulu faire un truc en m'engageant vraiment sur les études féministes, en m'engageant sur la question du savoir, oui parce qu'il faut quand même que je dise un peu... Donc quand on a réorganisé le laboratoire de sciences de l'éducation, Jean-Claude Filloux et Gilles Ferry s'étaient imaginés que j'allais reprendre un axe de recherche « Formation des enseignants ». Bon, parce que eux, qui avaient travaillé sur cette question, ils étaient à la retraite ou presque. Et Jacky Beillerot, lui, voulait monter son axe de recherche sur le rapport au savoir. Il m'avait déjà, comme il l'avait fait pour Claudine (Blanchard-Laville), invitée dans son séminaire de DEA, j'avais déjà fait des interventions là-dessus... Par rapport au savoir des femmes, moi j'ai dit à Jean-Claude Filloux et à Gilles Ferry : « Non. Je ne veux pas monter un axe *formation des enseignants*. Je veux travailler avec Jacky Beillerot et puis avec Claudine (Blanchard-Laville), après ». Ils ont été... furieux, contre moi. Parce que je pense qu'ils m'avaient recrutée avec l'idée que je prendrais la

suite de leurs recherches... En plus comme j'avais travaillé à l'INRP. sur cette question, c'était logique. Mais... moi j'ai dit niet. Parce que je voulais travailler avec Jacky Beillerot ! On travaillait déjà ensemble et moi je voulais que ça se concrétise enfin. Ils m'en ont voulu beaucoup, je crois. Jacky Beillerot a fait son équipe « Savoirs et rapport au savoir » et je me suis intégrée à cette équipe... Et là, on a fonctionné à trois, avec Claudine Blanchard-Laville et c'était vraiment... vraiment extraordinaire. Parce qu'on écrivait nos textes, nous nous lisions mutuellement nos textes, nous les critiquions, mais bon, c'était, il n'y avait aucune... aucune hostilité ; c'était vraiment une aide, c'était vraiment vécu comme ça, enfin je crois, en tout cas pour moi c'était... Je me souviens d'une fois où on avait lu un texte de Jacky (Beillerot) toutes les deux, Claudine et moi, et puis on était dans la salle des profs, et Jacky arrive, il nous dit : « Oui, oui ! je sais, vous parlez de mon texte. Et vous dites : Ça ne va pas. Je sais ! Dites-le moi ! Dites-le moi en face ! ». C'était... C'était extraordinaire ! On était justement en train de se dire : « Comment on va lui dire qu'on trouve que vraiment, ça, ça ne va pas ? ».

Philippe Chaussecourte : *Il semble y avoir eu une grande confiance entre vous...*

Nicole Mosconi : Ah oui, oui, il y avait une grande, grande confiance. Vraiment ce travail à trois... On se réunissait en début d'année pour préparer le séminaire de thèse, tout ça, c'était un moment très riche. Et puis avec Jacky il avait toujours des entreprises, il nous a lancés sur cette recherche concernant la formation continue des enseignants. Après il nous a lancés sur les IUFM pilotes... Enfin voilà, c'est lui qui nous a incités à faire ces recherches-là ! Enfin bon, c'est ça le paradoxe : c'est que finalement, j'ai quand même travaillé sur la formation des enseignants !

Philippe Chaussecourte : *Mais dans cet axe de recherche-là*

Nicole Mosconi : Oui, dans cet axe-là. Oui, ça, moi je ne voulais... pas prendre la responsabilité d'une équipe, faire la « mandarine »... Moi ça ne m'intéressait pas ! Ce que je voulais, c'était travailler en groupe avec Jacky puis ensuite avec Claudine ! C'était ça mon enjeu ! Parce que je pensais que c'était très important que tous les trois, nous puissions travailler ensemble ! Bon... Et puis après je suis entrée dans les groupes de Claudine sur les analyses des séances de classe... Et là je suis très reconnaissante à Claudine de m'avoir acceptée en tant que non-matheuse, dans son groupe de recherche pour travailler sur les rapports sociaux de sexe.

Philippe Chaussecourte : *Moi je me souviens d'avoir travaillé à tes côtés, puisque j'ai eu la chance, assez tôt dans mon parcours de doctorant, de pouvoir entrer dans ce groupe qui était déjà constitué,*

Nicole Mosconi : Oui ! Oui oui oui oui !

Philippe Chaussecourte : *Je me souviens d'interprétations que tu proposais... Il y avait vraiment une liberté... d'associativité psychique et créative dans ce groupe...*

Nicole Mosconi : Oui mais c'était grâce à Claudine, quand même. Enfin en tout cas pour moi, elle a été extrêmement importante et très, très aidante ! J'ai donc engagé cette HDR sur « Rapport au savoir... Savoir, Rapport au savoir et différence des sexes ». Et puis qui s'est transformée après en « Division sexuelle des savoirs », puis maintenant je dirais « division sexuée des savoirs »...

Philippe Chaussecourte : *Et le jury de l'HDR alors ?*

Nicole Mosconi : Le jury de l'HDR... C'était un vrai poème ! Gilles Ferry était parti à la retraite... Sans ça je l'aurais faite avec lui... Je l'ai faite avec Jacques Natanson... qui n'était pas du tout convaincu de ce que je racontais. Mais il n'était pas méchant... Puis enfin après tout, il était garant de l'HDR, ce n'était pas à lui de me tomber dessus à bras raccourcis. Il y avait aussi Michelle Perrot, qui a été très positive. Puis Guy Berger qui a parlé de sa fille... Et puis Mireille Cifali qui m'a dit : « Le livre sur la mixité c'est très bien, mais alors votre HDR... je suis pas du tout d'accord... » Enfin c'était féministe, quoi. C'est ce qui ne lui plaisait pas... Autant au moment de ma thèse, je ne m'étais pas encore vraiment autorisée, me disant : « Si j'assume vraiment mes positions je risque de me griller », autant là, je me suis autorisée. J'y suis allée franchement, mais j'ai aussi beaucoup lu, beaucoup travaillé... avec les travaux des historiennes notamment ; à l'époque de la thèse, il y avait moins de travaux sociologiques qu'aujourd'hui...

Laurence Gavarini : *Les historiennes ont lancé les études féministes... Michelle Perrot a joué un rôle déterminant ! Enfin... les sociologues aussi. Que l'on se souvienne du colloque Femmes, féminisme et recherche de Toulouse en 1982...*

Nicole Mosconi : Je ne suis pas rentrée dans le féminisme par la recherche ! Liliane Kandel, par exemple, était vraiment chercheuse et elle est entrée dans le féminisme par la militance mais aussi par la recherche ! Michèle Ferrand aussi...

Laurence Gavarini : *Françoise Duroux également*

Nicole Mosconi : Tout à fait ! Tandis que moi non ! Je suis entrée dans le féminisme plutôt par la militance. J'étais militante un peu dans l'âme... Enfin, à partir du moment où j'ai été à Nanterre, je n'ai plus beaucoup milité... Je participais aux réunions du Sgen, quand même... ce qui m'a conduite à être élue au CNU. À un certain moment, je me suis dit : « Je vais faire mon livre. Et puis ce sera mon HDR ». Et certains membres du jury m'ont d'ailleurs dit : « ce n'est pas une HDR ! » Parce que j'avais fait un chapitre où je racontais un peu mon itinéraire intellectuel, et puis après j'avais fait ce que j'avais envie de faire : mon livre, quoi ! Et je l'ai publié sans beaucoup de transformations. Si ! J'ai transformé le plan. Ça, c'est tout à fait important, parce que dans mon HDR, j'avais fait une première partie, plus épistémologique, sur les études féministes ; ensuite, j'avais fait une entrée par le côté psychanalyse, et le côté sociologique après. Et quand j'ai fait mon livre, j'ai inversé cet ordre, de manière tout à fait délibérée : le

côté sociologique d'abord et le côté psychanalyse après, parce que maintenant je considère que même l'inconscient est façonné par le social. Cela a été vraiment un choix théorique.

Philippe Chaussecourte : *Était-ce cela que te reprochait Mireille Cifali au moment de l'HDR ? Ou elle n'était pas sur ce terrain-là, de cette façon-là ?*

Nicole Mosconi : Non, enfin je ne sais pas exactement ce qu'elle me reprochait. Elle m'a dit : « Il faudrait que vous nous disiez très précisément quel rapport vous avez au texte que vous avez écrit ». Et je n'ai pas voulu répondre à cette question, parce que d'abord je ne comprenais pas exactement ce qu'elle voulait que je lui dise...

Laurence Gavarini : *Trouvait-elle, au fond, que tu n'avais pas suffisamment travaillé sur la question de l'implication, autrement dit sur ton contre-transfert de chercheuse ? Était-ce sa question ?*

Nicole Mosconi : Ce serait peut-être ça... Jacky Beillerot m'avait dit : « mais ce n'est pas un travail de première main ». Et j'avais dit : « Oui, c'est vrai. J'ai utilisé et retravaillé sur des textes existants ». C'est-à-dire que quand j'ai travaillé sur l'histoire de l'enseignement des filles, j'ai travaillé à partir des écrits de Françoise Mayeur... seulement, je me disais : « Ça ne va pas, ce qu'elle raconte ». Je veux dire par là que j'ai fait une interprétation féministe de ce qu'elle racontait, elle, et qui n'était pas du tout féministe. Enfin elle était comme Mona Ozouf : elle avait horreur des féministes. Je sais qu'elle avait été en conflit avec Marlaine Cacouault au moment où elle a fait l'exposition sur les femmes enseignantes. Dans mon HDR, j'ai donc repris des travaux plus anciens portant sur les programmes, sur la situation des femmes enseignantes... Je voyais bien se manifester des rapports sociaux de sexes inégaux ! Les salaires qui n'étaient pas les mêmes, les horaires plus contraignants pour les femmes ; Sèvres qui n'était pas orientée vers la recherche jusque dans les années 1936 ! Alors que le tournant avait été pris au début du XX^e siècle, par Ulm ! Déjà avant, d'ailleurs... Voilà. Je retravaillais tous ces faits pour montrer les rapports sociaux de sexe dont les auteurs de ces recherches n'avaient pas vu l'existence.

Laurence Gavarini : *Tu as revisité, retraversé des travaux d'histoire pour leur donner un autre sens, une autre portée interprétative...*

Nicole Mosconi : Voilà. Et après c'est pareil, j'ai fait la même chose en retraversant des textes de Freud, aussi, de Mélanie Klein... parce que j'y trouvais aussi des éléments sur le rapport au savoir qui indiquait à quel point ils étaient porteurs de rapports sociaux de sexe.

Laurence Gavarini : *Et donc après ces jalons théoriques fortement posés dans l'HDR, la question du genre est arrivée, aussi... Est-ce que c'est une continuité dans tes travaux ? une bifurcation ?*

Nicole Mosconi : Cette question du genre est arrivée dès l'HDR... C'est d'ailleurs ce qui n'a pas plu à Mireille Cifali.

Laurence Gavarini : *Historiquement parlant, la question du genre est*

apparue, en tant que telle, bien plus récemment dans les objets et problématiques de recherche que celle des rapports sociaux de sexe ou que la question des femmes. Elle a, selon moi, apporté un nouvel éclairage...

Nicole Mosconi : Pour moi... c'est la même chose ! Ma définition du genre, c'est celle de Joan Scott, c'est-à-dire qu'il n'y a de genre que quand il y a rapport de pouvoir entre les groupes de sexe. C'est la question du rapport de pouvoir.

Laurence Gavarini : *Tu te situes donc plus du côté de Scott que de Butler... Il faut rappeler qu'il ne s'agit pas des mêmes lectures et approches de la question du genre. Mais, alors ce qui m'intrigue dans ta position, c'est que Butler permettrait, selon moi, de faire le pont avec la psychanalyse !*

Nicole Mosconi : C'est vrai. Mais moi, celle qui ferait le plus le pont avec la psychanalyse, et qui pour moi est vraiment essentielle, c'est Sabine Prokhoris. Je trouve que ce qu'elle a fait, elle, à la fois *Le sexe prescrit : la différence sexuelle en question* et puis l'autre, *La psychanalyse excentrée*, ce sont des livres... extraordinaires.

Laurence Gavarini : *Il me semble que Butler dépasse la question de l'assignation, non pas qu'elle nie évidemment les configurations sociales, les déterminants sociologiques... Mais elle tire la question du genre du côté d'un choix subjectif ou de... comment dirais-je encore... d'un processus... Je pense ici à son travail sur le performatif qu'elle emprunte à Austin. En termes non butleriens, je dirais qu'elle nous permet d'aborder le genre et la sexualité du point de vue du sujet de l'énonciation... Et là-dessus tu n'es pas trop d'accord, je crois... C'est trop lacanien, n'est-ce pas ?*

Nicole Mosconi : Son hypothèse du performatif, je trouve ça assez génial. Je suis en train de travailler là-dessus, en un sens... mais il faudrait que... enfin je la lis... j'ai du mal des fois à la comprendre, moi... Butler... Elle est complexe, enfin... j'ai regardé à peu près tous ses livres et... En ce moment, je veux faire un livre et puis je n'y arrive pas. Alors c'est un peu symptomatique, mais parce que justement je ne sais pas bien ce que je pense. Mais je suis en train d'élaborer des choses... tu vois, ça va peut-être m'aider. Le concept de performatif est un concept linguistique. Enfin, de philosophie du langage, plutôt, disons. Donc ce qui me gêne finalement dans sa position, c'est qu'elle pense qu'elle peut le transposer par-delà le déclaré, le discours, dans les pratiques. Et justement, je ne suis pas sûre que la transposition fonctionne bien. De plus en plus, je me pose cette question. Au début je me disais : « C'est génial, son histoire de performatif, effectivement » mais... Si tu veux, ce n'est pas parce que je pense qu'il y a des rapports sociaux de sexe que je suis déterministe ! Je suis en train de travailler avec Wittgenstein. Parce que Wittgenstein c'est quelqu'un qui, à travers sa notion de jeux de langage et sa notion de forme de vie, cherche à montrer sans cesse que notre langage est toujours arrimé à nos pratiques. Et même s'il interprète ce qu'on pourrait interpréter en termes de discours comme des pratiques : par exemple calculer, c'est une pratique, ce n'est pas un discours, pour lui. Et je pense que c'est plus fécond. Ce qui m'ennuie

chez Butler, tu vois quand j'y pense, c'est une chose qui m'ennuyait déjà chez Foucault, je vais te dire à travers une critique de Mendel que je trouvais très éclairante, quand il disait: « Finalement Foucault, c'est les mots sans les choses ». Et je me demande si avec son histoire de performatif, Butler ne fait pas la même chose. Alors que moi je crois, de plus en plus, que tout ce qui est de l'ordre du genre est tellement imprimé dans des apprentissages oubliés et dans le corps, que ce n'est pas seulement du discours, c'est quelque chose de plus matériel que ça. Tu vois ? Et c'est ça qui me gêne dans son histoire de performatif, c'est que du coup, pour elle, quand elle le décrit... dans *Trouble dans le genre* par exemple, c'est beaucoup des façons de s'habiller, des façons de se comporter extérieures, tu vois ?

Laurence Gavarini : *Je suis tout à fait d'accord : le genre n'est pas que du discours ! Ou du moins faudrait-il préciser qu'il s'agit d'un discours de mots inscrits dans des représentations, dans de l'imaginaire, dans le corps... Dans Trouble dans le genre, Butler fait le lien avec le théâtre, « j'ai cherché à montrer comment l'acte de parole relevait à la fois de la performance (et qu'il comporte donc une dimension théâtrale, qu'il est présenté à un public, sujet à une interprétation) et du langage, induisant un ensemble d'effets par sa relation d'implication avec les conventions linguistiques ». Reste à savoir si dans les performances, elle intègre des éléments subjectifs et sociaux de la posture, du geste, du corps, autres que langagiers et que je rapprocherais, quant à moi, de tous les éléments qui participent au positionnement sexué du Sujet*

Nicole Mosconi : Voilà et pour moi, il y a quelque chose, là, qui cloche. Pour moi ce positionnement l'est autant par les pratiques que par le langage. Ou en tous cas un langage qui est une vraie... qui est déjà une pratique.

Laurence Gavarini : *nous entendons ici une remarque très Castoriadienne !*

Nicole Mosconi : Ah oui ! Alors ça, tout à fait ! C'est extrêmement important ! J'ai lu *L'institution imaginaire de la société*, à fond !

Philippe Chaussecourte : *Ce que vous disiez, et ce que disait Nicole aussi, à propos des mots et du langage, me faisait penser à ce que peuvent dire les psychanalystes qui s'occupent des nourrissons, sur la façon dont peut se transmettre le transgénérationnel. Et les observations de nourrissons à la Esther Bick nous montrent bien que cela a à voir avec le handling maternel, et bien sûr le holding...*

Nicole Mosconi : Eh oui

Philippe Chaussecourte : *C'est-à-dire que ça peut être vraiment dans le soin donné concrètement au nourrisson que quelque chose se transmet...*

Laurence Gavarini : *Oui, c'est infra-langagier... je suis assez d'accord. Toutefois, pour moi, cela fait partie du langage, ce serait « l'en creux » du langage!*

Philippe Chaussecourte : *Est-ce que c'est quelque chose comme ça, à quoi tu fais référence ?*

Nicole Mosconi : Oui, oui, moi j'ai toujours été convaincue que quand on s'occupe d'un nourrisson, on le fait, on fait des choses... « On fait », « on fait »... on est dans le *care*, au sens...

Laurence Gavarini : *physique...*

Nicole Mosconi : la main dans le caca, au sens strict. On fait des choses qui sont imprimées en nous sans doute par notre propre mère... alors peut-être aussi au-delà. Parce que notre mère elle-même...

Philippe Chaussecourte : *Bien sûr ! C'est ça ! Des psychanalystes ont montré, par exemple, le rôle du grand-père maternel. Quelque chose de la masculinité de l'enfant transmise par la mère qui serait en lien avec ce qu'aurait pu lui en transmettre son propre père*

Laurence Gavarini : *Ce sont des empreintes... ou des dépôts...*

Nicole Mosconi : Oui, et quand c'est déposé dans une fille... tu vois ?

Philippe Chaussecourte : *Ça peut être aussi déposé aussi sous forme de masculinité !*

Nicole Mosconi : Ah, tout à fait ! Moi je pense aussi !

Philippe Chaussecourte : *Et pourtant, en même temps que ceci qui serait comme « acquis », je ne peux m'empêcher de penser que des tenants des observations de nourrissons disent aussi : « Oui, mais quand même, il y a des jeux de garçons ! » ; et quand on voit un petit petit garçon qui prend une breloque et qui la fait passer entre les espaces séparant les planches du banc en bois sur lequel il se trouve..., ça m'interroge, ça !*

Laurence Gavarini : *Oui, ou qui brandit des bâtons comme ça...*

Nicole Mosconi : Ça c'est sûr... moi je vois mon petit-fils qui brandit... tout ce qu'il trouve, d'ailleurs... mais enfin, maintenant il a une épée, alors ça va... Et c'est vrai que... ma petite fille n'a jamais fait ça. Enfin est-ce qu'elle n'a jamais fait ça ? Faudrait peut-être quand même que je nuance un tout petit peu...

Philippe Chaussecourte : *Voilà ; c'est intéressant ces choses-là... Pour moi, c'est vraiment des choses de fond, très passionnantes... ! Il y a des choses qui se transmettent c'est sûr ; est-ce qu'il y a des choses qui seraient inscrites suivant le sexe ?*

Nicole Mosconi : Y avait un moment dans mon analyse où... je vais régulièrement faire mon marché le samedi matin, et quand je sortais de ce marché, je ne savais plus s'il fallait aller à droite ou à gauche, pendant mon analyse. Et vraiment, j'ai bien compris un moment que c'était autour de : je ne savais plus si j'étais une fille ou un garçon, tu vois ? Enfin ou disons, féminine et masculine. Ça, c'est... c'est vrai ! Et là, je suis tout à fait d'accord que pour chacun et chacune : c'est totalement complexe, très difficile... et c'est vrai que... moi je ressens ça très, très fort ! J'ai des aspects masculins que j'assume totalement !... Enfin ma combativité en est certainement un...

Laurence Gavarini : *voilà typiquement des choses – qui sont en fait des*

représentations et des signifiants – qui ont été déposées en nous... et qui agissent comme des déterminants psychiques dans les opérations par lesquelles nous nous construisons dans notre identité sexuée.

Nicole Mosconi : Tout à fait, oui oui !

Laurence Gavarini : *On peut le dire comme ça ! On peut aussi dire que ces choses, nous les avons... absorbées. Pour moi, cette métaphore du dépôt ou de l'absorption consiste à montrer que notre identité résulte d'un processus dynamique...*

Nicole Mosconi : Oui. Je me souviens que ma mère était très investie par son propre père et que... et que pour moi ça a joué aussi !

Philippe Chaussecourte : *Dans l'observation de nourrisson que j'effectue en ce moment, d'une petite fille que j'ai observée à trois jours et qui va avoir deux ans, observation qui continue une fois par semaine, bon, et bien je vois que son rapport à son père n'est pas le même, que le handling du père par rapport à elle n'est pas du tout le même que celui de sa mère et que, elle ne se comporte pas de la même façon avec chacun d'eux... Est-ce que c'est lié à des représentations du père, comme « déjà c'est une fille donc je... » Qu'est-ce qu'il induit ? Qu'est-ce qu'il n'induit pas ?*

Nicole Mosconi : J'en suis sûre, je suis sûre que ça joue, ça. Et je suis sûre qu'il y a des éléments inconscients qui jouent aussi.

Laurence Gavarini : *Je suis tout à fait d'accord, mais est-ce que c'est là que vient se nicher la domination ?*

Nicole Mosconi : Oui pour moi ça vient déjà là. Pour moi c'est déjà là.

Laurence Gavarini : *En même temps regarde, tout ce que tu as dit sur les investissements croisés de ton père et de ta mère, ça amène à... Comment dire... On peut investir une fille aussi, tu vois...*

Nicole Mosconi : Bien sûr, mais...

Laurence Gavarini : *y compris du côté du savoir...*

Nicole Mosconi : Mais quand même, moi j'ai vécu avec cette sorte de malédiction, tu vois ; pour moi c'était quand même une sorte de malédiction... Si j'avais été un garçon, j'aurais été plus satisfaisante, tu vois... Plus satisfaisante !

Laurence Gavarini : *Mais tu n'aurais peut-être pas fait grand' chose...*

Nicole Mosconi : Mais non ! Mais bien sûr !

Laurence Gavarini : *Parce que c'est quand même aussi du côté du manque, du côté du ratage, de l'impossible collage aux désirs parentaux que se passent les relations filiales et les identifications... Non ?*

Nicole Mosconi : Tout à fait, mais c'est vrai que bon, je ne m'en plains pas, finalement ! Et en plus, j'ai quand même perçu, je le dis dans mon livre parce que c'est vrai ! – Ça m'a énervée que mon père ne comprenne pas ça – il le disait d'une certaine manière, avec une espèce de tendresse ! Quand il a dit ça ! Mais moi j'ai quand même entendu que j'étais « ça », ce n'était pas facile, ça...

Philippe Chaussecourte : *Ce sont de graves questions, pour moi... et je ne connais pas « d'observation psychanalytique » de nourrisson, avec tous les guillemets qu'il faut, dont le matériel aurait été examiné sous cet angle-là. Alors que ce serait très intéressant ! Même si c'est une fois par semaine... voilà, une fois par semaine pendant deux ans, ce n'est pas négligeable...*

Nicole Mosconi : Il y a quand même les psychologues qui ne travaillent pas du tout dans une perspective psychanalytique et qui ont fait pas mal d'observations maintenant du comportement des parents avec des bébés, et l'histoire du *handling*, ils l'ont vue ! Ils l'ont vue, maintenant. Ils le disent ! Enfin ils disent que la manière dont on... tient, dont on... s'occupe de... enfin d'un bébé fille et d'un bébé garçon n'est pas la même, que les discours aussi ne sont pas les mêmes et c'est difficile de penser que l'enfant n'entend pas des choses... Et puis... alors aussi, les pères et les mères... Moi je regarde mes filles et leurs conjoints ou compagnons. Il y a une famille où c'est vraiment caricatural, je veux dire, la différence entre ma fille et son mari dans la manière de s'occuper des bébés, de leurs bébés... Ils s'en occupent beaucoup l'un et l'autre mais vraiment c'est très différent ! C'est-à-dire que c'est beaucoup plus physique chez le papa, même avec la fille ; c'est une fille aînée. C'est fou ! Il lui fait faire plein de trucs... Et puis il a un discours qu'on n'entend pas souvent par rapport à une fille ! Il lui dit quand elle se fait mal : « Ah mais tu es courageuse, hein, tu ne te plains pas, hein parce que c'est pas très grave, quand même... » Et ça marche ! Alors que parfois dès qu'un enfant tombe, si les parents ont l'air de s'affoler, ils se croient obligés de pleurer.

Philippe Chaussecourte : *Mais ce que je vois moi c'est que la petite fille, quand son père lui dit ça, c'est vraiment quelque chose que je vois aussi dans l'observation. C'est-à-dire que le père la fait tourner...*

Nicole Mosconi : Voilà, c'est ça ! Et elle est ravie !

Philippe Chaussecourte : *Et elle résiste à tout ! Quand il lui arrive quelque chose, une petite chute par exemple, lorsque c'est sa mère qui en est témoin et que celle-ci s'inquiète, cette forme d'attention fait que la petite fille se laisse aller à pleurer alors qu'avec son père, qui banalise souvent ce genre d'événement, elle ne s'émeut pas outre mesure.*

Laurence Gavarini : *Donc ce qui est intéressant dans cet exemple, c'est qu'on voit bien qu'il y a de la différence qui se construit.*

Nicole Mosconi : Oui !

Laurence Gavarini : *au fil de ces expériences, mais elle ne va pas porter forcément la fille du côté de la soumission ! Ça peut la porter aussi du côté de... l'affirmation de soi.*

Nicole Mosconi : Oui oui ! Alors là je peux te dire que ma petite fille, elle est loin d'être soumise !

Laurence Gavarini : *Mais bon, là, on est historiquement face à une génération charnière, qui a déjà elle-même été élevée dans le féminisme. Ce sont des parents qui ont été élevés avec ces idées !*

Nicole Mosconi : Oui...

Laurence Gavarini : *Que les parents aient été très conscients ou pas, il n'empêche que ces mutations à la fois familiales et éducatives se sont imposées ! Moi ce qui me paraît important, c'est que...*

Nicole Mosconi : Oui mais si tu veux, j'ai deux familles complètement opposées. L'une, c'est assez souple, et l'autre, c'est au contraire, plutôt tonique. Je n'ai pas élevé mes enfants aussi sévèrement. Mais en même temps, c'est des rapports... justement, elle n'a pas peur du tout ! Et quand elle est avec nous elle en profite : elle n'obéit pas. On a un mal fou à la faire obéir, alors qu'elle obéit avec ses parents ! Tandis qu'avec nous elle n'obéit pas et elle joue complètement le défi, la remise en cause constante de ce qu'on dit...

Laurence Gavarini : *Cette fillette a bien compris qui était sa grand-mère !*

Nicole Mosconi : À trois ans et demi ! Et son grand-père, probablement, hein ! Parce qu'on est souvent là en même temps... Mais mon hypothèse quand même... c'est qu'on a tous été élevés, façonnés dans ce système que j'appelle l'ordre sexué maintenant. Les enfants bien sûr, mais les parents, de la même façon. C'est un ordre ! Et justement, cet ordre-là, je pense que, aussi féministe qu'on soit, cet ordre-là on le porte en nous, très fortement, et ça produit des choses... ça produit des choses dans la manière dont on élève nos enfants...

Laurence Gavarini : *Oui, je suis d'accord. Mais ce qui se produit n'est pas forcément soit du côté de la domination soit de celui de l'assujettissement ou de la soumission. Par exemple, la soumission n'appartient pas en propre aux femmes...*

Nicole Mosconi : Ah oui. Mais... Quand même, le défaut de légitimité que j'ai senti très très longtemps... je fais l'hypothèse – peut-être ai-je tort – que je ne l'aurais pas senti de la même façon si j'avais été un homme, très probablement, si j'avais été un homme, enfin bon, j'en sais rien, mais à mon avis j'aurais fait de la philosophie ! Et pas des sciences de l'éducation. Parce que quand même, même si je m'insurge contre les représentations et les croyances, je considère que dans la hiérarchie des disciplines, la philosophie est plus haut que les sciences de l'éducation ! Et si « ça » avait été un garçon, qu'est-ce qu'il aurait dit, tu vois ? Parce que ça l'aurait peut-être aussi inhibé par rapport à ça !

Laurence Gavarini : *Eh oui ! ce n'est pas forcément facile de rivaliser avec le père, pour un homme... pour un « mec »...*

Philippe Chaussecourte : *Justement, peut-être qu'il aurait choisi une voie que le père n'avait pas explorée... Faire des lettres c'était entrer dans une forme de concurrence avec le père...*

Laurence Gavarini : *Il serait peut-être... tu serais peut-être devenue artiste ?*

Nicole Mosconi : Oui... Alors ça c'est très très curieux ! Parce que ce n'est pas du tout quelque chose de possible, je ne sais pas pourquoi... Mon père

était très bon en dessin, son professeur de dessin lui avait dit : « si vous achetez des couleurs, du papier, je vous emmènerai... je vous apprendrai plus... ». Et alors, l'histoire qu'il racontait, c'était : « Je ne pouvais pas demander ça à mes parents, ils n'avaient pas assez d'argent pour... ». Je ne sais pas, il avait encore son père, il est mort très jeune mais... Enfin... C'est comme ça qu'il le voyait ! Lui, il ne se pensait pas en tout cas légitime de demander ça.

Philippe Chaussecourte : *Il aurait pu trouver d'autres voies pour le faire, aussi... Dans des conditions comme ça, peut-être que « Nicole » se serait battue, elle serait allée chercher le matériel... Voilà !*

Nicole Mosconi : Oui... Enfin lui c'est la situation d'aîné, très conscient, très responsable des autres, très investi par sa mère... Moi j'ai vu les jalousies des autres par rapport à lui... Mais enfin c'est lui qui avait le mieux « réussi »... C'était une famille où les filles, la situation des filles était très difficile... Il y avait trois garçons et deux filles, et vraiment... les filles n'étaient pas du tout investies par la mère. Et la dernière, mon père l'aimait beaucoup et d'ailleurs, et quand il a eu sa maladie d'Alzheimer, il me confondait avec elle. Justement, nous étions allés consulter un médecin spécialiste de cette maladie, et lors de l'interrogatoire rituel pour savoir ce qu'il mémorisait encore, ou non, le médecin lui dit : « Vous... vous demeurez où ? Vous êtes marié... Et vous avez des enfants ? » Alors mon père lui répond : « Oui, j'ai un garçon ! ». Le médecin se tourne vers moi et me dit : « Mais vous m'avez bien dit que vous étiez sa fille unique ? ». Je lui ai répondu : « Oui, oui, je vous ai dit ça, c'est vrai... ». J'ai alors pensé : « C'est quand même rare, qu'un truc que tu as trouvé dans ton analyse, soit confirmé comme ça ! ».

Laurence Gavarini : *Mais ce dont tu nous parles ici ce sont des endroits, des places, où on a été mis par nos parents ! Cela nous renseigne sur la question de savoir par quel désir on a été porté et puis il y a ce qu'on a pu tricoter, fabriquer avec ça... C'est là qu'interviennent les processus de construction du Sujet. Et pour être castoriadienne, aussi, je rappellerais que cette construction dépend également des conditions socio-historiques...*

Nicole Mosconi : Ah oui, tout à fait. On peut dire aussi qu'on a été quand même à une époque où... enfin, on a pu aller au lycée, passer le bac, faire des études après le bac, en tant que filles. Dans ma tête, vraiment c'était : « Moi, je ne pense pas aux garçons avant d'être à l'École ! », ça c'était le moment où ça commençait à devenir possible ! Mais avant...

Laurence Gavarini : *Sans doute que la sublimation était nécessaire pour arriver jusque-là... pour pouvoir franchir ces étapes-là ! Il faut atteindre un certain niveau d'ascèse... pour réussir...*

Nicole Mosconi : Ah oui, oui oui oui ! Mais vraiment pour moi c'était quelque chose, c'était évident ! Parce que je ne voulais pas forcément rentrer à l'École, parce que... ce n'était pas évident... il n'y avait pas beaucoup de gens qui le faisaient et je n'étais pas sûre du tout... je ne tenais pas la tête de classe en khâgne... Mes profs me disaient que j'avais des chances. Ma prof

de latin, qui en général voyait bien les choses, m'avait dit : « Vous ne serez pas reçue cette année, mais l'année prochaine vous aurez vraiment vos chances ». Et alors c'est très marrant parce que... j'ai une amie qui, elle, a fait Fontenay, et le prof lui avait dit aussi : « Vous ne serez pas reçue cette année ». Et elle, elle a vécu ça comme une condamnation... Bon, ça n'empêche, elle s'est battue et elle a été reçue ! Alors que moi je n'ai pas du tout vu ça comme une condamnation ! Je trouvais ça absolument logique. Elle me disait : « Vous ne savez pas encore assez de choses ». Et je ne pouvais qu'adhérer à ce qu'elle disait ! C'était vrai ! C'est marrant quand même, ces prophéties que font les gens, et l'effet que ça peut faire ! Parce que c'est vrai, ça aurait pu m'inhiber complètement ! Et ça ne m'a pas inhibée...

Philippe Chaussecourte : *Sur le plan associatif c'est intéressant, parce que tu es passée de la prophétie de ton père... au rapport au savoir... et, finalement, à quelque chose sur la prophétie d'une enseignante...*

Nicole Mosconi : Oui oui ; quand Jacky Beillerot a proposé sa notion de rapport au savoir, je me suis dit : « Il a trouvé un truc génial ! Faut creuser ça, c'est génial ! ».

Philippe Chaussecourte : *Chère Nicole, merci beaucoup pour ces échanges passionnants où tu nous a fait généreusement partager beaucoup des éléments que tu as toi-même élaborés à propos de ton rapport au savoir, nous ayant ainsi apporté un éclairage très original sur la construction de ton identité de chercheuse en sciences de l'éducation.*

Pour citer ce texte :

Gavarini, L. et Chaussecourte, P. (2011). Entretien avec Nicole Mosconi. *Cliopsy*, 5, 99-126.

Florian Houssier

Anna Freud et son école. Créativité et controverses

Aurélien Maurin

Florian Houssier (2010). *Anna Freud et son école. Créativité et controverses*. Paris : Campagne première. 304 p.

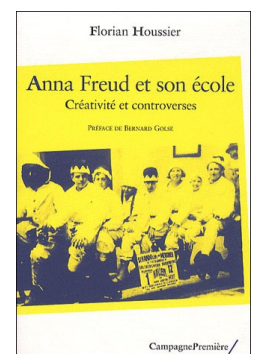
L'ouvrage de Florian Houssier, ici présenté, a été publié au premier semestre 2010. L'auteur, psychologue, psychanalyste et maître de conférences en psychologie à l'Université Paris Descartes, se situe dans une double approche historique et clinique pour revenir sur l'engagement d'Anna Freud dans le mouvement dit de « pédagogie psychanalytique » et l'intérêt de son apport singulier à une méta-psychologie de l'adolescence. C'est grâce à une étude rigoureuse des archives, dont certaines sont inédites, notamment les Archives Sigmund Freud et celles de Washington, mais encore avec l'aide des témoignages d'acteurs majeurs de cette époque, en particulier ceux de Peter Heller et de Ernst Freud, que l'auteur décrit l'expérience pionnière que fut l'école de Hietzing à Vienne, née sous l'égide d'Anna Freud en 1927. C'est ainsi que Florian Houssier titre son ouvrage *Anna Freud et son école*; auquel il a ajouté un facétieux sous-titre : *Créativité et controverses*. Ce titre, associé au sous-titre, donne déjà le ton de ce travail historico-clinique. Il est effectivement question, au cours des 283 pages qui constituent cet ouvrage, des deux écoles fondées par la fille cadette de Sigmund Freud : une

école empirique d'une part et théorique d'autre part, l'une et l'autre s'étayant mutuellement. À ce propos, il faut dès à présent noter que de nombreux élèves de l'école de Hietzing deviendront des analysants d'Anna Freud, et parmi eux plusieurs adolescents et préadolescents. Ces cures donneront l'occasion à Anna d'affermir sa pratique de psychanalyste et fourniront un étayage en qualité et en quantité à ses entreprises théoriques ultérieures.

Florian Houssier s'est donné pour tâche de tisser l'histoire d'Anna Freud et de ses écoles en cinq chapitres, introduits par lui mais également par une précieuse préface de Bernard Golse qui revient sur l'importance d'une approche historico-clinique du mouvement de pédagogie psychanalytique, qui a animé la première moitié du XX^{ème} siècle. Le préfacier n'hésite d'ailleurs pas à qualifier ce courant d'une des plus importantes rencontres épistémologiques depuis l'émergence de l'Inconscient freudien. C'est également là un point d'orgue de la thèse défendue par Florian Houssier, dans cet opus mais également dans ses travaux antérieurs¹.

Dans un premier temps, l'auteur fait état des points fondamentaux permettant d'explicitier le contexte et les théories ayant favorisé l'émergence du mouvement de pédagogie psychanalytique et ses liens avec l'intérêt pour ce que l'on a aujourd'hui coutume de comprendre sous l'expression « processus adolescent ». Selon Houssier, et ce sera l'objet de sa démonstration, l'adolescence, dans sa complexité, fait le lit de l'alliance entre pédagogie et psychanalyse. Les mouvements de pédagogie nouvelle s'intéressant au développement de

1. Voir : Houssier F., Marty F. (2007). *August Aichhorn : cliniques de la délinquance*. Nîmes : Champ social ; et Marty F., Houssier F. (2007). *Éduquer l'adolescent ? : pour une pédagogie psychanalytique*. Nîmes : Champ social.



l'enfant et de l'adolescent, c'est-à-dire à ses potentialités, semblent s'être soutenus et avoir été soutenus par les théories psychanalytiques visant la compréhension des liens libidinaux ou des relations d'objet, fondamentales pendant la petite enfance mais également dans leur réédition au moment de l'adolescence. C'est donc l'œuvre freudienne, et ses positions sur la sexualité infantile, qui va permettre, d'une part, d'ouvrir sur une nouvelle conception de l'adolescence comme temps de relance des pulsions sexuelles devenues génitales, et d'autre part, de repérer l'importance de l'éducation dans les résolutions des conflits intrapsychiques et en particulier dans l'accès qu'elle doit favoriser vers la sublimation. C'est toujours à partir de l'œuvre de Sigmund Freud que Florian Houssier aborde « la pédagogie du juste milieu » telle que défendue par Anna Freud après que son père l'ait mise sur cette voie. L'auteur se saisit de cette occasion théorico-historique pour déployer la complexité du legs de Sigmund Freud à sa fille cadette en s'employant à une biographie critique croisée, établie notamment à l'aide de l'étude de correspondances. L'auteur montre combien les positions théoriques d'Anna, telle que l'importance dévolue à l'environnement sur la constitution du Moi et aux mécanismes de défense, mais aussi son engagement pour les pédagogies nouvelles, sont étroitement liées à la relation pour le moins complexe, fusionnelle pourrait-on dire, qu'elle entretenait avec son père. C'est en particulier l'adolescence difficilement analysable d'Anna Freud qui sera évoquée, et avec elle ses choix professionnels (institutrice puis analyste d'enfants et d'adolescents)

et affectifs, qui connaîtront un éclairage nouveau.

Le second chapitre s'appuie sur un impressionnant travail d'archive qui permet de rendre très vivante la mise en place et les modalités de fonctionnement de l'école de Hietzing fondée par le trio Anna Freud, Dorothy Burlingham et Eva Rosenfeld. L'auteur décrit très bien les liens étroits de ces trois femmes, noués autour de la mort prématurée de la fille d'Eva et de l'éducation et des traitements psychiques des enfants de Dorothy. Ce trio de femmes mena à bien le projet de créer une école appliquant les principes de la pédagogie psychanalytique dans le jardin de la propriété des Rosenfeld, en accueillant une trentaine d'enfants et d'adolescents parmi lesquels les enfants Burlingham et Ernst Freud. Deux enseignants, qui deviendront plus tard les fers de lance de la psychanalyse en Amérique, y sont recrutés, l'un pour ses compétences scientifiques, Peter Blos, l'autre pour son profil plus artistique, Erick Homburger (plus connu sous le nom de Erick Erickson). Anna Freud est à l'époque également très proche d'August Aichhorn qui devient, en quelque sorte, le superviseur des deux enseignants, alors même que Sigmund Freud semble porter un regard bienveillant sur l'œuvre naissante de sa fille.

De nombreux exemples sont donnés, permettant d'affirmer que dans l'école de Hietzing, les enseignements s'articulaient à des projets, ainsi que le postule la théorie éducative progressiste du philosophe John Dewey. Ainsi, l'élève et l'enseignant se retrouvent autour de « l'apprentissage

par l'action ». On y repère également l'influence d'Aichhorn notamment sur l'importance accordée à la collectivité et à l'individualité en s'appuyant sur les ressorts de l'identification positive. C'est finalement toute l'organisation de cette école qui est décrite dans cette partie, ainsi que l'implication de la psychanalyse dans le fonctionnement de celle-ci et les débats que cela ne manque pas de soulever.

Le troisième chapitre dégage les premières pistes de réflexion et de critique sur la place, relativement particulière d'Anna Freud dans cette école, puisqu'il apparaît en effet qu'une grande partie des élèves ont été en analyse avec elle, alors qu'elle n'exerçait pas en tant qu'enseignante dans l'école mais veillait à son orientation pédagogique, dans un souci de formation des enseignants par exemple, et qu'elle vivait en étroite intimité avec les parents et enseignants de ces jeunes analysants. Ces points seront encore développés tout au long du quatrième chapitre qui met en exergue les « traces théorico-cliniques » de cette expérience alliant la pédagogie nouvelle et la psychanalyse de l'enfant et de l'adolescent. Florian Houssier aborde cette histoire clinique et théorique à partir de deux types de documents écrits : ceux des professionnels et ceux des anciens élèves. Or, ce qui fait l'unisson de leurs souvenirs et positions respectives, quant à l'apport spécifique de l'école de Hietzing, c'est l'idée que la liberté d'imagination suppléait à la liberté d'action. Ainsi, fidèle aux principes freudiens d'une éducation entre « charybde et scylla », Anna Freud prônait un encadrement des enfants et des adolescents entre un tout pul-

sionnel et un tout répression. Finalement, ce sera l'objet principal de l'œuvre d'Anna Freud que de théoriser, via son intérêt pour le Moi et les mécanismes de défense, la « socialisation des pulsions ».

Ces deux chapitres (3 et 4) donnent l'occasion à leur auteur d'entamer une discussion, notamment à partir des témoignages de Peter Heller et de Ernst Freud, sur le lien éducatif et sur les principes pédagogiques de l'école de Hietzing. C'est certainement le jeu complexe de substitution inconsciente des rôles entre parents, enseignants et analystes, qui apparaît comme éminemment associé à des enjeux affectifs et intersubjectifs de premier ordre, qui questionnera le plus le lecteur contemporain. L'hypothèse de Houssier étant de lire cette complexité à la lumière de la relation transféro-contre-transférentielle si particulière entre Anna Freud et son père. Il y a selon Houssier un effet de la « famille élargie » prise dans les « restes » de ce double transfert freudien, impliquant au-delà de Sigmund et Anna Freud, les figures d'Eva Rosenfeld, en analyse avec le premier, et de la famille Burlingham, dont les enfants étaient en cure avec la seconde, sans compter Peter Blos, analysant d'Anna Freud et pédagogue de l'école.

C'est ce transfert familial élargi qui donnera aussi selon l'auteur un des points d'appui de l'école qui, si l'on en croit les anciens acteurs (élèves et pédagogues), s'attachait à transmettre des valeurs communes fortes mais sans qu'une critique véritable y soit admise, ce qui avait pour consé-

quence de maintenir à distance les émanations agressives pourtant essentielles aux processus de construction identitaire et peut-être en particulier à l'adolescence. C'est aussi un climat où la constitution d'espace d'intimité restait difficile.

C'est à partir de ces éléments que Florian Houssier repère les apports théorico-cliniques d'Anna Freud à la compréhension du processus adolescent, avec une accentuation mise sur l'intérêt porté aux parents d'adolescents et aux remaniements psychiques engagés par eux, rejoignant de ce fait la thèse de François Ladame évoquant l'absence d'analyse du temps de l'adolescence par Sigmund Freud comme ayant fortement compromis l'analyse de l'adolescence de sa fille. Cela aurait suscité en elle la nécessité d'élucider certains points d'une pratique particulière et adaptée aux spécificités des adolescents et de promouvoir une métapsychologie de l'adolescence. C'est par exemple, en aval des positions théorico-cliniques de Aichhorn et en amont de celles de Winnicott, que l'acte asocial sera envisagé par Anna, dans des textes postérieurs à l'expérience de Hietzing, comme constitutif du processus de construction de soi en ce qu'il résulte, selon le commentaire de Houssier, du « retrait partiel de la libido incestueuse sur le Moi et de la tendance à agir les pulsions qui menacent de le déborder » (p.240). C'est enfin le refuge narcissique comme « position d'attente transitoire » qui donne la mesure de la théorisation anna-freudienne des mouvements psychiques propres à l'adolescence.

Le dernier chapitre, qui sert de conclusion à l'ouvrage, apporte des éléments d'analyse visant à faire de

l'histoire de l'école de Hietzing le socle d'une compréhension renouvelée des partis pris théoriques mais aussi institutionnels actuels. Cela vaut notamment pour les lieux mixtes : psychopédagogiques, dès lors que l'on entend souligner l'importance des Tiers et des espaces différenciés, dans une perpétuelle attention portée à la continuité et à l'articulation des places qu'engage un travail en équipe autour de sujets considérés dans leur globalité. Ce dernier point correspond à ce qu'Anna Freud avait tenté de mettre en place à Hietzing sans véritablement le conceptualiser.

Ce nouvel ouvrage de Florian Houssier constitue donc une pierre supplémentaire à l'édifice de l'histoire clinique du mouvement de pédagogie psychanalytique, qui, s'il est déjà considérablement échafaudé, reste encore à construire. Il engage en outre le lecteur à reconnaître l'importance des enjeux épistémologiques de l'école d'Anna Freud, au-delà de la controverse l'ayant opposée à Mélanie Klein, en ce que les cures d'adolescents associées à la constitution d'une métapsychologie de l'adolescence se sont révélées être un moteur au renouvellement des pratiques et des théorisations modernes. Enfin, le lecteur contemporain ne manquera pas de souligner que, si « l'application » de la psychanalyse à d'autres champs nécessite de bénéficier d'un climat socio-politique favorable, ainsi que le pensait Freud, c'est aussi par la reconnaissance des apports singuliers y compris dans leurs balbutiements et leurs errements que doivent s'engager les croisements et les rencontres épistémiques. C'est donc dans la controverse que s'opère la créativité

de la fille cadette du père de la psychanalyse, et c'est une lecture de la complexité de sa vie et de son œuvre que Florian Houssier nous propose afin de tirer à notre tour un enseignement de cette expérience pionnière de pédagogie psychanalytique.

Catherine Henri-Ménassé

Analyse de la pratique en institution.

Scènes, jeux, enjeux

Catherine Yelnik

Catherine Henri-Ménassé (2009).
Analyse de la pratique en institution scènes, jeux, enjeux. Toulouse : Érès. 254 p.

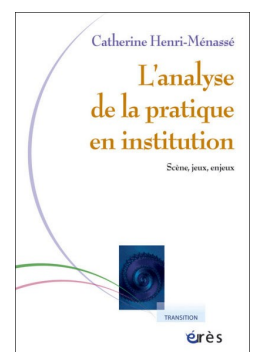
L'ouvrage de Catherine Henri-Ménassé intitulé « Analyse de la pratique en institution » propose une réflexion approfondie sur les dispositifs de « parole en groupe concernant l'exercice professionnel des participants », dans des établissements d'éducation spécialisée, de soin ou de travail social.

Cette élaboration théorique est le fruit d'une double expérience, auprès de groupes et d'équipes dans des établissements du champ social et dans le cadre d'un dispositif de formation de jeunes praticiens à l'université de Lyon 2. Dans une première partie, « D'une pratique analysante à un objet analyseur », Catherine Henri-Ménassé tente d'un point de vue théorique, de définir « les contours et les

limites » de l'analyse de la pratique. La 2^{ème} partie, « Scène pour une pratique », aborde des aspects concrets de sa mise en œuvre, tels que les enjeux autour des demandes, le dispositif et la posture de l'intervenant.

Catherine Henri-Ménassé situe les origines relativement récentes du dispositif dans le Casework, les théories de Carl Rogers et les groupes Balint. Sa diffusion dans la région Rhône-Alpes est liée à l'influence des psychologues qui travaillaient avec des éducateurs spécialisés et auprès d'établissements pour enfants, puis à l'entrée de la psychanalyse à l'université de Lyon, avec Jean Guillaumin et Jean Bergetret, et de la pensée groupaliste avec René Kaës. À l'initiative d'Alain-Noël Henri, la formation « à partir de la pratique » deviendra partie intégrante de la formation des psychologues, guidée par le « souci constant d'une élaboration processuelle de la position psychique des sujets en formation, de leurs positions transféro-contretransférentielles à l'œuvre dans les situations de rencontre professionnelle ».

Catherine Henri-Ménassé constate que l'analyse de la pratique est longtemps restée discrète et occupe une faible place à la fois dans les échanges entre analystes et dans les textes théoriques, alors que pour de nombreux psychologues, elle représente une part importante de leur activité. Ce faible investissement théorique s'explique peut-être par son caractère apparemment anodin, mais aussi son « ambiguïté constitutive » et l'aspect « insaisissable des processus qui s'y déroulent ». En effet, cet espace d'analyse est « infiltré par la scène de la réalité », au carrefour du professionnel et du personnel ; la dé-



liaison, la « part archaïque mortifère de l'institution » y sont à l'œuvre, ce qui rend la position d'intervenant, à l'extériorité « ambiguë », difficile à installer et à maintenir. Il est inévitablement sollicité du côté de sa propre « stabilité identitaire » et de son « théâtre interne », de la part obscure de lui-même qu'il y joue.

Entre-deux

Historiquement inscrite dans des dispositifs de formation, s'exerçant dans des groupes alors même que, dans les espaces professionnels, la pensée analytique de la dimension groupale est marginale, cette pratique, entre formation et soin, est ressentie comme plus ou moins illégitime. Elle fait toutefois depuis quelques années l'objet de colloques, de publications (aux éditions L'Harmattan, collection *Savoir et Formation*) et de formations à l'université de Lyon. A cet égard, on peut regretter que les travaux de l'université de Nanterre et les ouvrages dirigés par Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet depuis 1996 ne soient pas mentionnés.

Se situant au sein même d'établissements, de services ou de structures « qui ont affaire à la "mésinscription" (A.-N. Henri), aux symptômes de la souffrance du corps social », souvent dans un contexte de tensions voire de crises, cette pratique est « plus complexe qu'il n'y paraît ». Or ses liens historiques avec le paradigme de la psychanalyse, à la fois par l'héritage de Michael Balint et la nature des activités professionnelles concernées — le soin ou l'éducation spécialisée — ont empêché d'envisager ses dimensions institutionnelles.

Tout en affirmant que le lien social ne peut être pensé selon le « modèle de la psyché individuelle », Catherine Henri-Ménassé considère que la pensée psychanalytique est la « seule à proposer un cadre d'intervention organisateur tout à la fois de l'espace d'intervention et de la réflexion théorico-clinique sur les éléments transféro-contre-transférentiels qui s'y déploient ».

Mouvements défensifs

Dans différentes organisations où elle est intervenue, elle a observé de manière récurrente chez les professionnels un « traitement de masse de la souffrance » qui relève davantage du « masquage ou du parage » que du soin, une tendance à ne pas voir ni entendre les sujets accueillis et à les « réduire à leurs symptômes ». Selon la proposition de Catherine Henri-Ménassé que la « tâche primaire » dans les groupes et les institutions du champ social est un équivalent de la « préoccupation maternelle primaire » selon Winnicott, le silence des acteurs touchant les usagers des établissements pourrait être comparé « à celui qui entoure les besoins primaires d'un tout petit, lorsque les mères elles-mêmes réclament avec insistance pour leur propre compte les soins exclusifs de leur environnement », au point de laisser leur enfant dans la détresse.

En effet, les lieux de soin, d'éducation et de rééducation, accueillent « des sujets dont le psychisme a été marqué du sceau du désir de non-désir », c'est-à-dire qui ont « interprété le discours de leurs parents comme porteur d'un désir de non-vie et parfois même

de meurtre à leur égard ». Les pathologies des personnes accueillies « questionnent vivement » les professionnels dans « leur rapport aux autres, mais aussi à eux-mêmes ». Elles provoquent chez eux du dégoût, de l'horreur, de la sidération, à long terme de la lassitude, le sentiment de ne pas faire correctement son travail qui entraînent un insupportable aveu d'impuissance et un désinvestissement des usagers voire de la dépression. Ces éprouvés sont difficiles à assumer, ils confrontent au risque de se découvrir mauvais et génèrent de la culpabilité. L'impuissance à soutenir le rêve identificatoire provoque une blessure narcissique profonde qui s'accompagne de mouvements psychiques défensifs pouvant être violents. En réduisant les usagers au silence, les acteurs dominants se protègent de « scénarios fantasmatiques emplis d'effroi » et de la souffrance qui en résulte. Ce faisant, c'est une part d'eux-mêmes qu'ils mettent au silence.

Pour penser les processus à l'œuvre dans les institutions de la « mésinscription », Catherine Henri-Ménassé se réfère aux travaux de Piera Aulagnier, en particulier ce qui concerne « l'originaire comme fond représentatif permanent sur lequel prennent appui les processus d'élaboration psychique ». La « haine qui a précocement marqué la relation d'objet », la part meurtrière des motions psychiques sont parfois au cœur de l'investissement professionnel. Le « surgisement de motions haineuses dans la vie professionnelle et sur la scène institutionnelle convoque justement la psyché de tous autour de ces "catastrophes" » dont Piera Aulagnier (1975, 1979) a montré qu'elles

étaient, pour tout sujet, fondatrices de "l'expérience d'être au monde". La rencontre avec « les figures de l'horreur », en faisant ressurgir les terreurs les plus anciennes de l'histoire de chacun, fait « effraction dans le système de défense ».

Ainsi « la place que la scène institutionnelle va prendre pour chacun des acteurs » s'enracine-t-elle dans le processus de « constitution du monde pour le Je » et la dimension institutionnelle est-elle « un opérateur puissant de la répétition de l'histoire individuelle des sujets ».

Autour de ces mouvements psychiques défensifs, une alliance inconsciente, un « pacte dénégatif », comme le nomme René Kaës, se noue entre les professionnels.

L'un des mécanismes de défense institutionnels est le discours du projet. En « désignant un public-cible qui a "besoin" de ce qu'il lui propose », il parle les sujets accueillis : comme le discours du « porte-parole » sur l'infans, il est marqué par une violence primaire. En promettant « le partage d'un objet d'investissement collectif », il remplit des fonctions d'identification et d'unification, il constitue « un co-étayage », il protège l'investissement professionnel de chacun contre le doute, au risque de l'aliénation et au prix de la disparition de l'utilisateur comme sujet, de sa réduction à un symptôme emblématique, qui elle-même autorise des abus de pouvoir.

Dans les « coulisses »

L'analyse de la pratique exige de l'intervenant d'avoir une idée claire des objectifs du dispositif dont il va être le garant, la capacité de « penser l'arti-

culution de l'analyse de la pratique au registre institutionnel », de la souplesse et un « cadre interne suffisamment constitué ». Catherine Henri-Ménassé insiste sur l'importance des rencontres préalables avec les représentants des établissements, « dispositif dans le dispositif ». Une demande d'analyse de la pratique est souvent ambivalente, porteuse d'enjeux multiples et contradictoires. Elle peut correspondre à une volonté d'emprise des dirigeants, ou pour une équipe, à la « recherche de réponses rapides », d'ordre opératoire, à celle d'un « espace compassionnel » pour moins souffrir, elle peut venir au secours du pacte dénégatif. Elle est aussi parfois une « tentative pour récupérer un fonctionnement de pensée mis à mal » par les contradictions institutionnelles, pour que « s'élaborent les dynamiques transférentielles, en même temps que se réaménage le rapport à la professionnalité ». Parce qu'elle ouvre un espace de pensée, elle peut susciter des inquiétudes vis-à-vis du « risque de se mettre à penser ces "choses" proprement impensables », de dévoiler les contradictions entre les « effets de leurs soins » et les « discours généreux et bienveillants », les écarts entre « les aspects conscients des pratiques et leurs soubassements inconscients », en bref de « démutiser le pacte dénégatif ».

Par l'élaboration des systèmes défensifs auxquels les professionnels ont recours, elle fait « vaciller ce qui constitue le socle identitaire de la professionnalité ». C'est pourquoi il est nécessaire de prendre le temps d'explorer les différentes dimensions de la demande, son origine, ses circonstances.

L'intervenant, dont l'extériorité peut être à la fois souhaitée et redoutée, risque d'être instrumentalisé, par exemple « dans le registre du colmatage et de la réduction des symptômes », d'être réduit à un pion sur un « échiquier conflictuel ». Il doit se méfier de son propre désir de satisfaire les demandes ; il doit être capable de soutenir son dispositif de travail, ce qui implique de ne pas accéder à toutes les demandes d'aménagement, d'où l'importance de son indépendance à l'égard de l'établissement.

Le travail préalable est essentiel pour que s'instaure une confiance suffisante, de la part des groupes auxquels elle s'adresse comme de celle des cadres. Lorsque les conditions ne sont pas réunies, il est préférable de renoncer. Malgré toutes les précautions, il arrive que l'analyse de la pratique soit mise en échec par « la prégnance du registre opératoire ou de l'emprise institutionnelle », ou que, comme tout dispositif ou projet, si l'on n'y prend garde, elle ait des effets pervers.

Un dispositif minimaliste

Catherine Henri-Ménassé présente son dispositif comme « minimaliste », c'est-à-dire limité à quelques invariants à « tenir » (rythme des séances assez soutenu et régulier, présence régulière aux séances exigée), ce qui lui permet de s'adapter à une grande variété de terrains.

Après la rencontre exploratoire de la demande, elle propose une contractualisation de l'intervention (rémunération des séances, mise en œuvre du calendrier dont la rythmicité et le jour

ont été négociés, et fixité du lieu de déroulement des rencontres).

Le travail repose sur l'activité de parole : le récit d'une situation singulière. L'élaboration permet de « remettre en marche des processus psychiques entravés », de comprendre « ce que l'autre (l'usager) est en train de répéter sur le professionnel d'un comportement qui n'a pas trouvé d'issue chez lui ». En « "apprivoisant" les éprouvés de rejet ou de sidération » qui peuvent surgir à la mise au jour des « figures de l'horreur », la culpabilité liée à « la sévérité d'une instance surmoïque », au poids de « l'idéalisation de la professionnalité » s'allège.

Dans ce processus, qui est une « construction collective et intersubjective, le groupe joue un rôle essentiel. L'expression d'affects ou de contenus de pensée interdits est possible « sans que rien de grave ne survienne dans le registre intersubjectif ». La « capacité du groupe à supporter la dépression de l'un ou de l'autre » contribue peu à peu au sentiment de sécurité. Le plaisir « d'être entendu, compris, accepté » permet à son tour le réinvestissement de la pensée et de l'écoute de l'autre. Ce « droit de prendre soin de soi-même » a des effets « en cascade » : il permet un « réaménagement des positions "soignantes" des professionnels et les soutient dans l'investissement de leur tâche primaire ».

Compétences et cadre interne

Cet investissement de la pensée par le groupe suppose chez les participants une « confiance dans les capacités de l'intervenant à contenir les

mouvements psychiques », qu'ils ne vont pas manquer d'éprouver. Pour « autoriser l'entrée en résonance des processus psychiques individuels appareillés sur le groupe », celui-ci doit faire preuve de porosité, « ouvrir sa propre enveloppe psychique » ; il doit investir de façon préalable le discours qui va venir et avoir confiance dans les capacités des sujets à « reconstituer groupalement du lien vivant ». Cela implique de supporter d'être une « mauvaise mère », de résister à la tentation de retourner les mouvements agressifs, de « soutenir la position d'un "objet" qui ne s'effondre pas sous l'attaque ».

Trop de fragilité, la quête d'une légitimité, peuvent mobiliser chez lui les motions défensives et le faire réagir aux empiètements sur le cadre comme à des attaques contre lui-même. Son cadre interne repose sur sa possibilité de « recourir à un objet internalisé intégrant fermement l'assurance de n'avoir pas été détruit par ses propres motions haineuses ». Les rencontres avec des représentations terrifiantes du désir de mort et leur élaboration permettent de constituer des points d'appui à l'intérieur de soi. Le cadre interne serait en quelque sorte la trace secourable de cette épreuve.

Les motions contre-transférentielles chez l'intervenant sont évidemment évoquées, sous leurs deux facettes. Dans sa dimension projective, ce sont les résonances internes que la scène extérieure vient réveiller. Les représentations appartenant au registre infantile surgissent souvent en analyse de la pratique, pouvant engendrer de la sidération chez l'intervenant, voire faire « vaciller son socle identitaire ». Certains « mouvements compassion-

nels », un désir de « déculpabilisation forcenée » peuvent n'être qu'une « planque » pour ses mouvements projectifs. Mais certains ressentis, une fatigue excessive, un sentiment d'être aspiré, vidé, des idées ou images bizarres peuvent aussi mettre sur la voie de ce qui, dans le groupe, cherche à se faire entendre.

La difficulté de ce rôle implique pour l'intervenant de pouvoir élaborer à son tour dans des espaces d'« analyse de la pratique de l'analyse de la pratique ».

Par ses analyses personnelles ancrées dans une longue pratique et son « exigence de théorisation », qui montrent la complexité et les difficultés spécifiques de cette pratique qu'est l'analyse de la pratique dans un cadre institutionnel, cet ouvrage transmet aux praticiens à la fois des outils pour la penser et pour être vigilants quant à leurs enjeux personnels. Ce faisant, il contribue, ainsi que d'autres à la sortir du silence ou de la place relativement mineure, sinon dévalorisée dans laquelle elle se tenait.

Thèses

Recension par Catherine Yelnik

3 septembre 2010

Les difficultés scolaires, symptômes du discours de l'école comme producteur de confusion de places

Isabelle Wittmann Slama

Université de Strasbourg

sd. Serge Lesourd

Jury : Valérie Dufour, co-directrice (Strasbourg), Hossain Bendhamann (Reims), Jacques Cabassut (Nice, Sophia Antipolis), Bernard Pechberty (Paris Descartes), Catherine Weissmann-Arcache (Rouen).

Du temps où l'école était le lieu de transmission des savoirs, l'échec scolaire était relié à la question du savoir. Aujourd'hui, dans le brouillage généralisé qui caractérise l'école où la limite n'est plus établie entre la transmission du savoir, l'éducatif, le social, le médical, le terme de difficulté scolaire, est utilisé dans une sorte d'amalgame, pour désigner l'élève qui ne profite pas du système scolaire. Le même terme désigne à la fois difficultés d'apprentissage, sociales, de comportement, sorties sans qualification, situations de rejet, absentéisme, risques de décrochage. Ce terme fourre-tout qui objective l'élève ne renvoie-t-il pas à cette absence de délimitations, caractéristique du lien social de la société libérale qui tend à la confusion, dans lequel s'inscrit le discours de l'école ? En effet, le discours de l'école, produit par les textes officiels, met à mal l'autorité du maître qui se soutient de la différence

générationnelle, garante de la transmission. Depuis la loi de 1989, où l'élève est placé au centre du système éducatif et reconnu responsable de son éducation, les maîtres mots sont autonomie, contractualisation, négociation qui annihilent la place d'exception qu'avait le maître et induisent une perte des limites, une confusion généralisée, notamment dans les relations entre adultes et élèves, basées désormais sur la symétrie. En référence à la théorie psychanalytique, la difficulté scolaire, quelle que soit la forme qu'elle prend, peut être vue sous l'angle d'une défaillance de résolution du conflit œdipien, qui induit chez le sujet confusion, perte des limites, recherche de la jouissance, difficulté à se construire sur le manque. Dès lors, le discours de l'école, tel que nous l'avons caractérisé, contribue, non pas à aider de tels élèves, mais pour beaucoup d'entre eux, à renforcer la confusion. Et plus encore aujourd'hui, ou une nouvelle forme d'évaluation comptable des capacités et des attitudes qui tend à planifier le comportement des individus, se substitue à l'autorité de parole des générations précédentes qui fournissait les repères identificatoires structurants nécessaires à la construction du sujet.

Octobre 2010

La construction identitaire des adolescentes, face au genre

Claude Lépine-Renoton

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

sd. Nicole Mosconi

Jury : Laurence Gavarini (Paris 8), Annick Houel (Lyon 2), Nicole Mosconi (Paris Ouest Nanterre La Défense)

Bernard Pechberty (Paris Descartes).

de se construire entre soi et les autres.

L'adolescence est une période cruciale pour la construction de l'identité car elle est classiquement définie comme une période de crise suite à la mutation pubertaire. En particulier, chez les filles, objets de cette thèse : confrontées aux changements corporels, à l'atteinte de la maturité sexuelle, les adolescentes doivent intégrer leur nouveau corps avec ses nouvelles potentialités. Ces changements physiques renvoient aux futurs rôles sociaux qu'elles devront jouer pour devenir autonomes et adultes, personnes actives, intégrées au sein de leur culture. La notion de rôles sociaux comprend celle des rôles sexués qui sont liés au genre. L'identité féminine sera définie en référence au concept de genre, entendu au sens du système de normes et de rôles de sexe, qui déterminent les rapports sociaux de sexe, fondés sur la domination masculine.

Cette thèse se propose d'analyser la manière dont les jeunes filles, à l'adolescence, pour construire leur identité féminine, intègrent ces normes et rôles de sexe. Cette recherche se fera au travers de l'analyse d'une série d'une quinzaine de récits de « tranches de vie » faits par des femmes de 25 à 35 ans, se remémorant la période de leur adolescence.

Les dits et les non-dits, les expressions explicites et les implicites seront analysés et élucidés à l'aide d'un corpus théorique sociologique sur le genre, et psychanalytique sur les identifications et les attachements affectifs, afin de pouvoir approcher les mécanismes psychiques conscients et inconscients qui permettent au sujet

30 novembre 2010

Les couloirs de l'adolescence. Les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents

Aurélie Maurin

Université Paris 8 Saint-Denis

sd. Laurence Gavarini

Jury : Claudine Blanchard-Laville (Paris Ouest Nanterre La Défense), Laurence Gavarini (Paris 8), Bernard Pechberty (Paris Descartes), Gilles Monceau (Cergy-Pontoise), René Roussillon (Lyon 2), Jean-Pierre Pinel (Paris 13)

C'est depuis une approche clinique et à partir d'un corpus théorique pluridisciplinaire, faisant appel essentiellement à la psychanalyse, la philosophie et la sociologie, que cette thèse interroge la fonction des « espaces et temps informels » dans les institutions éducatives pour adolescents, en regard des processus de construction identitaire propres à cet âge de la vie. C'est au fil d'observations dans un lycée, deux collèges et un hôpital de jour, de la région parisienne, et au moyen d'outils originaux de recherche, tels que des ateliers de photographie, que les espaces et les temps informels apparaissent comme particulièrement investis par les adolescents. Ce travail se structure autour de trois pôles, devenus trois parties, qui donnent l'orientation générale de cette recherche : l'informel, les adolescents, leur possible conjonc-

tion. L'adolescence sera envisagée comme un temps de subjectivation qui implique une inscription corporelle, c'est-à-dire un mode d'habiter spécifique, dans les espaces et les temps informels. Ce mode d'habiter fait partie du processus de la construction psychique de soi. Cette thèse soutient en outre que les espaces et les temps informels renvoient à l'aire transitionnelle et avec elle à la capacité de rêver, de créer et de penser. C'est encore la question de la transformation comme paradigmatique de l'informel et de l'adolescence qui sera abordée.

2 décembre 2010

Le tissage des liens professionnels dans la classe coopérative. Dynamiques psychiques en classe et en groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle **Patrick Geffard**

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

sd. Claudine Blanchard-Laville

Jury : Claudine Blanchard-Laville (Paris Ouest Nanterre La Défense), Bernard Pechberty (Paris Descartes), Patrick Rayou (Paris 8), Gérald Schlemminger (Karlsruhe), André Sirotta (Paris Ouest Nanterre La Défense)

Ce travail prend sa source dans des pratiques d'enseignement en classes coopératives à l'école élémentaire, ainsi que dans une expérience d'encadrement de formations à la pédagogie institutionnelle (F. Oury, A. Vasquez, 1967). La recherche s'inscrit dans une approche d'orientation psychanalytique. Le document est organisé en

quatre parties.

La première est consacrée à une présentation de la pédagogie institutionnelle, des pratiques mises en œuvre par les enseignants rencontrés et des liens avec le courant de la psychothérapie institutionnelle. Une évocation de l'histoire de certains groupes de pédagogie institutionnelle et du cheminement personnel de l'auteur complète cette section.

La deuxième partie est un questionnement sur la méthodologie utilisée, celle des entretiens cliniques de recherche, en relation avec les notions de « groupe d'appartenance », de « vignette clinique » et d'« après-coup ».

La troisième partie est constituée de l'analyse de quatre entretiens cliniques réalisés auprès d'enseignants de l'école élémentaire, praticiens de la pédagogie institutionnelle et participants de groupes locaux de pairs. Les entretiens ont été analysés sur le versant du discours manifeste et sur celui du discours latent, en liaison avec les mouvements transférentiels du chercheur.

La dernière partie est une prise en compte des discours de l'ensemble des onze enseignants rencontrés pour ce travail. C'est une étude des dynamiques psychiques à l'œuvre dans le double contexte de la classe institutionnelle et du groupe de praticiens.

4 décembre 2010

L'accès à l'écriture à l'école maternelle. Observation clinique de pratiques enseignantes **Frédérique Adeline**

Université Paris Ouest Nanterre La

Défense

sd. Claudine Blanchard-Laville

Jury : Christine Barré De Miniac (Grenoble), Claudine Blanchard-Laville (Paris Ouest Nanterre La Défense), Philippe Chaussecourte (Paris Ouest Nanterre La Défense), Bernard Pechberty (Paris Descartes), Denis Mellier (Université de Franche Comté)

La thèse porte sur un temps inédit, au cours duquel un élève passe du dessin à l'écriture, c'est-à-dire d'un mode de représentation du langage oral à un autre, l'abstrait du code alphabétique. J'appréhende l'écriture à travers les dispositifs pédagogiques construits par l'enseignant pour travailler les différentes dimensions de l'acte scriptural allant des activités graphiques, jusqu'à l'organisation d'un texte, en passant par la mise en code. C'est dans le contexte théorique de l'approche clinique du rapport au savoir que je m'attache à l'une de ses modalités qu'est le rapport à l'écriture où « ... l'écriture est envisagée sous l'angle de l'appropriation par un scripteur d'un outil avec lequel il entretient un rapport complexe ... » (C. Barré De Miniac, 2000). C'est ce rapport complexe que je choisis d'explorer par des observations cliniques en situation. Je m'intéresse particulièrement aux éléments psychiques en jeu dans les pratiques enseignantes, notamment concernant ceux de la place de l'enseignant dans l'espace psychique de l'écriture en classe. Je convoque alors un certain nombre de concepts issus de la psychanalyse pour tenter de comprendre comment ces pratiques se développent. L'accès à l'écriture à l'école maternelle constituerait, selon moi, une épreuve marquante, pou-

vant faire « événement » dans la constitution du rapport à l'écriture de l'enfant. Le processus d'écriture, amorcé ici, pourrait en effet s'inscrire dans la continuité du processus de symbolisation. De sorte qu'élève et enseignant se trouveraient confrontés à nouveau à des angoisses de séparation liées aux mouvements psychiques inhérents à une période plus archaïque de structuration. L'enseignant aménagerait, en fonction de son propre rapport à l'écriture et de son lien aux élèves, un « environnement psychique » de la qualité duquel dépend pour partie la possibilité pour l'enfant d'accéder à l'écriture.

10 décembre 2010

Cadre groupal et mondes emboîtés en formation d'adultes ou de jeunes adultes ; les formateurs au travail lors de mises en turbulence du cadre. Recherche participante

Willy Falla

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

sd. André Sirota

Jury : Claudine Blanchard-Laville (Paris Ouest Nanterre La Défense), Jean-Pierre Pinel (Paris 13), André Sirota (Paris Ouest Nanterre La Défense), Claudine Vacheret (Lyon 2)

Quand la fonction interprétante instituante de l'équipe est opérante, l'attaque du cadre en institution, devient une tentative pour intérioriser, à partir de l'expérience de confrontation au dispositif institutionnel, le cadre compris comme une préconception non saturée au sens où l'entend Bion. En

reprenant les élaborations relatives au rôle du contre-transfert dans la cure individuelle et en établissant une analogie de structure entre le couple transfert – contre-transfert d’une part et le couple associations libres – attention flottante d’autre part, une dialectique entre asymétrie et solidarité caractérise le dispositif psychanalytique. Un lien étroit s’établit entre l’investissement par l’analyste de cette dialectique et la part du contre-transfert s’exprimant dans le rapport de l’analyste au cadre psychanalytique. Après avoir vérifié la possibilité d’étendre ces élaborations issues de la pratique de la cure-type à la relation formative, au groupe et à l’institution, une analogie a été postulée entre inter-transfert et contre-transfert relativement à l’investissement de cette dialectique entre asymétrie et solidarité. Une défaillance de l’analyse inter-transférentielle induite par un blocage de la dialectique asymétrie – solidarité sera à l’origine de contre-agirs de la part de l’équipe. Ce blocage amène à investir la dimension d’asymétrie aux dépens de la dimension de solidarité. Cette dimension de solidarité permet en effet d’accueillir ce qui vient de l’autre en tant qu’il est autre et d’assumer les relations complexes d’emboîtement sous-jacents au lien intersubjectif. Ces hypothèses théoriques ont été élaborées dans le cadre d’une recherche action auprès d’une équipe de formateurs aux métiers de l’animation professionnelle.

La question du groupe

Appel à contributions

Revue Cliopsy n° 7

Dossier coordonné par

Bernard Pechberty et Catherine Yelnik

Les situations d'enseignement, d'éducation, de formation ou d'intervention qui s'exercent dans un cadre institutionnel sont pour la plupart des expériences de groupe. Si l'on excepte l'enseignement magistral, ce sont souvent des situations dans lesquelles tous les participants d'un groupe sont encouragés à prendre la parole selon différentes modalités. Le maillage des différents discours, soutenus par le formateur/animateur est supposé participer à une construction collective de savoirs et à une transformation des points de vue, de prises de conscience, de mise en mouvement de la pensée.

En quoi le fait d'être en groupe joue-t-il un rôle dans le processus d'éducation, de formation ou d'enseignement ? Quelles dimensions groupales sont plus précisément sollicitées ? Quelles sont les visées des dispositifs dans lesquels le groupe est considéré comme une condition nécessaire ? Au développement de quelles facultés ou compétences le groupe contribue-t-il ?

Quels mouvements psychiques groupaux, quelles tonalités émotionnelles se manifestent, en lien ou non avec la tâche ? Quels effets ont-ils sur le cheminement de la pensée, sur la progression d'un groupe vers ses objectifs ?

Qu'est-ce que l'enseignant, l'éducateur, le formateur ou l'intervenant repère, saisit de ces processus de groupe et comment ? Comment influe-t-il sur eux, consciemment ou inconsciemment ? Comment les « traite »-t-il ?

Les réponses à ces questions dépendent de la nature des dispositifs : de leurs visées, de leur contexte institutionnel, des éléments du cadre, des méthodes, des principes qui guident la manière dont l'animateur, formateur, intervenant conduit le groupe, ses prises de parole, son écoute.

Elles dépendent aussi des modèles théoriques auxquels il-elle a recours pour comprendre ces processus et se positionner. Comment, notamment, les travaux de psychanalystes sur les groupes, qui s'inscrivent plutôt dans le cadre d'activités thérapeutiques, sont-ils transposables et permettent-ils

d'éclairer ce qui se passe dans des situations d'éducation ou de formation ?

Les articles proposés s'inscriront dans une perspective clinique d'orientation psychanalytique. Ils pourront :

- présenter une pratique ainsi que son analyse,
- proposer une théorisation illustrée par des éléments ou des vignettes cliniques, ou montrer comment une théorisation référée à la psychanalyse s'est révélée pertinente dans une situation de formation,
- présenter une recherche récente ou en cours dont l'objet est en lien avec cette problématique.

Date limite des soumissions : 15 octobre 2011.

Date de retour aux auteurs : 31 décembre 2011.

Date de publication prévue : avril 2012, dans le numéro 7 de la revue.

Les articles doivent respecter les consignes aux auteurs qui figurent sur le site de la revue <http://www.revue.cliopsy.fr>. Ils doivent être soumis à la rédaction de la revue, au format DOC ou ODT, exclusivement par courrier électronique, à l'adresse suivante : revue@cliopsy.fr.

Résumés - Abstracts

Tolérer l'effraction, travailler à inclure

Georges Gaillard

Résumé

La nécessité de pratiques autoréflexives concerne l'ensemble des positions professionnelles où un appareillage intersubjectif est à l'œuvre. À partir d'une clinique des groupes institués, je propose de nous rendre attentifs aux mouvements de différenciation et de mise en lien, d'acceptation ou de refus, des positions psychiques convoquées par "l'utilisateur" ; soit de prendre la mesure du travail subjectif qui est requis de la part des professionnels.

Une situation d'analyse de la pratique nous permettra de voir opérer des mouvements d'exclusion de ce qui excède par trop violemment les capacités élaboratives des professionnels et menace le groupe dans sa capacité de liaison symbolisante. Le travail autoréflexif consiste dès lors à inclure la négativité inhérente à différents liens, qu'il s'agisse d'un lien d'apprentissage, de soin, ou d'accompagnement. Cette négativité n'en finit pas d'être l'objet d'un refus et d'un rejet.

Il est dès lors indispensable d'aider les professionnels dans leurs identifications à se différencier d'avec les sujets auprès desquels ils interviennent ; autrement dit, il convient de réinstituer de la différence, de restaurer une professionnalité régulièrement mise en défaut dans les rencontres avec les "usagers" et de contribuer simultanément à la constitution d'un sentiment d'appartenance à l'équipe, à la mise en place d'une groupalité professionnelle.

Mots clés

inclusion, effraction, groupe institué, affect, transfert, déliaison, archaïque.

Abstract

Reflecting on their professional practice is deemed necessary for all professionals concerned with intersubjective relationships. Drawing on a clinical practice with established groups, I wish to call our attention to the differentiating and linking moves encountered, on the acceptance or rejection of psychic positions induced by the "recipient" of our interventions. In other words, I mean to size up the subjective work required from the professionals.

A situation belonging to the field of psychiatry, studied in a professional practices analysis group, will help us witness how excluding moves operate when professionals' working-through abilities are violently overwhelmed, and how this type of response threatens the group's caring ability. The reflective process thus consists in including what keeps being rejected as some kind of faecal object. Hence, it proves essential to re-introduce differences. In so doing, we altogether restore a professional skill that is periodically failing and contribute to building up group links.

Keywords

autism, inclusive education, desire to know

Le lien tutorial et ses dysfonctionnements possibles

Jean-Marie Weber

Résumé

Cet article concerne l'accompagnement d'enseignants-stagiaires sur leur

trajectoire dans un métier impossible. Quels en sont les discours des tuteurs ? Quels en sont les mythes individuels ou collectifs ? Quelles peuvent être les souffrances des tuteurs et les dysfonctionnements dans un tel accompagnement ? Et, sous quelles conditions peut-on supporter ce métier impossible de tuteur ? Quel genre d'accompagnement faut-il assurer au tuteur pour savoir tutorer, conseiller et guider des stagiaires ? Est-ce qu'une approche psychanalytique peut être utile au tuteur afin de pouvoir soutenir les stagiaires à se former ?

Mots-clés

Tutorat, institution, imaginaire, symbolique et réel, place asymétrique.

Abstract

This article sets out to question and analyze the mentoring process involved in student teachers' education program. The focus will be on the quality of mentors' discourse, some individual and common myths, mentors' agonies and general discrepancies or contradictions occurring during this process. Furthermore, questions will be raised as to what supportive framework is needed for mentors to act professionally in their counselor role. Can a psychoanalytical approach to mentoring be useful to mentors?

Keywords

Tutoring, institution, the imaginary, the symbolic and the real, asymmetrical place

La grande difficulté scolaire, vecteur d'un conflit psychique chez l'enseignant. Entre textes institutionnels et pratiques professionnelles

Cathy Luce

Résumé

À partir du questionnement suivant : « comment l'École parle-t-elle de la grande difficulté en fin de cycle élémentaire ? », l'auteure a choisi de prendre en compte simultanément le discours de l'Institution et le discours des enseignants. Sur cette question, elle a eu recours à l'analyse de circulaires de rentrée de 2005 à 2008 et procédé à deux entretiens cliniques de recherche à référence psychanalytique auprès de deux enseignantes de fin de cycle III. Selon les circulaires, « la grande difficulté » est une notion non stabilisée, dont le périmètre et les modes de prises en charge fluctuent annuellement. Les discours des enseignants montrent des difficultés dans la distanciation du soi-professionnel et du soi-élève réactivant des éléments d'ordre autobiographique. Il ne semble pas y avoir d'antinomie entre le discours des textes de l'institution et le discours des enseignantes ; en revanche il existe une forme de décalage entre la constance des exigences du quotidien de l'enseignant et la variation des priorités de l'institution. La tension entre ces différents enjeux personnels et professionnels qui mobilisent le rapport au savoir et les différentes orientations données par l'institution, entretiennent chez l'enseignant un conflit psychique qu'il lui est difficile de gérer seul.

Mots clés

Enseignant, Institution, Conflit psychique, Zone d'incertitude, Élaboration.

Abstract

About the question: "how does School talk about great difficulty at the end of the elementary cycle?", I chose to deal with the discourse of the

Institution and the teachers' discourse. On this question and for this research, I studied the circulars from 2005 till 2008 and proceeded to two clinical interviews of two teachers, at the end of the "3rd cycle", using psychoanalytical references. According to circulars, "the great difficulty" evolves according to priorities. The teachers' discourses show difficulties in the distance between the private and the professional self, reactivating elements about their autobiography.

It seems that there is no contradiction between the discourse of the institution and that of the teachers but there is a discrepancy between the constancy of the teachers' needs and the variation of the institution's priorities. The first use terms of strategies, the second speaks about operational effectiveness. The mixing between various personal and professional stakes, which mobilize the link with knowledge and the various orientations given by the institution, causes teachers psychic conflict which is difficult for him to manage alone.

Keywords

Teacher, Institution, Psychic Conflict, Zone of uncertainty, Elaboration

Le malaise professionnel chez les enseignants : une expérience d'un groupe de réflexion au Mexique

Maria José Garcia Oramas

Résumé

Le malaise professionnel chez les enseignants et les enseignantes des écoles de l'État de Veracruz, Mexique est la conséquence d'une multiplicité de facteurs liés à la complexité du contexte psychosocial dans lequel ces professionnels réalisent leur travail éducatif. L'expérience en groupe de réflexion présentée ici avait pour but de créer un espace d'élaboration psychique qui permette aux enseignants de développer leurs capacités d'action pour restaurer leurs liens avec les élèves, leurs parents ainsi qu'entre collègues.

Mots clés

Formation des enseignants, Groupes de réflexion, Malaise.

Abstract

This article presents an experience in a reflective small group, with bachelor's professors from a rural school in the State of Veracruz, Mexico. Their professional discontent, as a result of multiple factors, deriving from the complexity of the psychosocial context in which they exercise their educational practice, was the starting point of the process. The objective was to facilitate a space to reflect and elaborate their reality and develop their capacities for collective action, so to reconstruct their social and scholar bonds.

Keywords

Teacher's formation, Reflective groups, Discontent.

Le rapport d'autorité au collège : une construction psychique dans la dynamique des places symboliques d'enseignant et d'élèves

Isabelle Lechevallier

Résumé

La notion d'autorité est souvent réduite à sa seule dimension contraignante dans la société contemporaine. Ceci révèle une confusion entre les

modalités d'exercice de l'autorité et l'autorité elle-même. À partir d'une analyse clinique d'entretiens menés avec des enseignants et des élèves dans le cadre scolaire du collège, l'auteur propose l'hypothèse que l'autorité relèverait en priorité de l'asymétrie des places symboliques d'enseignant et d'enseigné. Et que le rapport d'autorité renverrait à une construction psychique, aussi bien chez l'enseignant que chez l'élève, reposant en partie sur leur représentation et leur fantasmes liés aux figures d'autorité de l'enfance. Ce rapport nécessite la participation subjective des élèves, il est donc le produit d'une co-construction.

Mots clés

approche clinique, autorité, construction, pédagogie, psychanalyse.

Abstract

Authority is most of the time reduced to its only restricting dimension in Society. This reveals a confusion between and authority itself and its modes of implementation. The clinical analysis of interviews conducted in secondary schools with some teachers and pupils suggests to the author that authority has to do with the asymmetry of the symbolic places between teachers and pupils. The authority relation would refer to a psychic construction for teachers as well as pupils, partly based on their representations and fantasies of the childhood figures of authority. This relation needs the pupils' subjective participation; it is therefore the result of a co-construction.

Keywords

clinical approach, authority, construction, pedagogy, psychoanalysis

Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université : comment construire une posture créative et clinique ?

Françoise Bréant

Résumé

Pour Winnicott, le sentiment d'être vivant est essentiel. Ne jamais cesser de se surprendre soi-même afin d'accepter la réalité extérieure sans trop perdre de son impulsion personnelle. Dans cette perspective, quelle est la part de la dimension éthique, au cœur même de la fonction enseignante ? Quelle place pour une posture clinique au regard de cette fonction ? Des ruptures avec les formes routinières et instituées sont nécessaires, mais à quel prix ? Autrement dit, comment écouter et travailler nos affects, nos désirs, nos valeurs, de manière à instaurer un compromis vivant, créatif et évolutif entre le principe de réalité et la nécessité de ne pas se soumettre à l'institué ? L'écriture du récit de la pratique, à travers l'analyse des mouvements contre-transférentiels de son auteur, ouvre un chemin singulier. Mais comment mettre en œuvre des passages entre l'imagination radicale singulière et l'imaginaire social instituant (Castoriadis) ? N'avons-nous pas, au sein même de l'institution universitaire, à inventer des espaces intermédiaires d'analyse et de création, pour travailler la complexité des relations entre l'approche individuelle du rapport au savoir et la construction coopérative des savoirs, entre le registre de l'inconscient, l'épistémologie, l'éthique et la dimension politique ?

Mots clés

pédagogie universitaire, alternative pédagogique, psychanalyse, posture clinique, processus de création.

Abstract

What place for a clinic and creative posture in the teaching at the university? Breaking with the established seem necessary, but at what price? How to listen and work on our emotions, our desires, our values, so as to achieve a compromise living, creative and evolving between institutional norms, expectations of students and the personal impulse (Winnicott) of the teacher? Did we not invent new forms of teaching to students, to invent intermediate spaces of analysis and creation, between teachers, to work the complex relationship between the individual approach of relationship to knowledge and cooperative building knowledge, between the registry of the unconscious, epistemology, ethics and the political dimension? These issues are addressed through a reflective narrative focuses primarily on the analysis of transfer-cons of the author.

Keywords

university teaching, alternative teaching, psychoanalysis, clinical and critical posture, creative process