

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° 13
avril 2015

Comité de rédaction

Directrice de publication
Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Rédacteur en chef
Louis-Marie Bossard (Cref, INSHEA)
Secrétaires de rédaction
Catherine Yelnik (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Patrick Geffard (CIRCEFT – CLEF-apsi, Paris 8)
Philippe Chaussecourte (EDA, Paris Descartes)
Arnaud Dubois (EMA, Cergy-Pontoise)
Laurence Gavarini (CIRCEFT – CLEF-apsi, Paris 8)
Caroline Le Roy (CIRCEFT – CLEF-apsi, Paris 8)
Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes)

Comité scientifique

Jacques Arveiller, université de Caen
José Luis Atienza, université d'Oviedo (Espagne)
Alan Bainbridge, Canterbury Christ Church University (Grande-Bretagne)
Serge Boimare, centre Claude Bernard
Michèle Bourassa, université d'Ottawa (Québec)
Teresa Carreitero, université fédérale Fluminense (Brésil)
Mireille Cifali-Bega, université de Genève (Suisse)
Christophe Dejours, Conservatoire National des Arts et Métiers
Leandro de La Jonquière, université de Caen et de Sao-Paulo (Brésil)
† Dominique Fablet, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Jean-Claude Filloux, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Charles Gardou, université Lyon 2
Jean-Luc Gaspard, université Rennes 2 Haute Bretagne
Florence Giust-Desprairies, université Paris VII
Michèle Guigue, université Lille 3
Cristina Kupfer, université Sao-Paulo (Brésil)
Martine Lani-Bayle, université de Nantes
Isabelle Lasvergnas, UQAM Montréal (Québec)
Serge Lesourd, université de Strasbourg
François Marty, université Paris Descartes
Denis Mellier, université de Franche-Comté
Patricia Mercarder, université Lyon 2
Sylvain Missonnier, université Paris Descartes
Jean-Sébastien Morvan, université Paris Descartes
Jacques Natanson, université Paris Ouest Nanterre La Défense
† Jacques Nimier, université de Reims
Annick Ohayon, université Paris 8
Dominique Ottavi, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Françoise Petitot, psychanalyste
Sylvia Radosh, université de Xochimilco (Mexique)
Renata Salecl, université de Lubjana (Slovénie)
André Sirota, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Marta Souto, université de Buenos-Aires (Argentine)
André Terrisse, université Toulouse Jean Jaurès
Mariette Théberge, université d'Ottawa (Québec)
Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)
Linden West, Canterbury Christ Church University (Grande-Bretagne)

Sommaire

Éditorial	5
Louis-Marie Bossard	
Articles de recherche	
L'enfant en situation de handicap : désir de savoir et apprentissage avec les pairs	7
Régine Scelles et Clémence Dayan	
Un groupe de parole avec des adolescent-e-s trisomiques 21	27
Nathalie Auguin-Ferrere	
Transmission de savoir en supervision : une formation clinique au quotidien	49
Roxane Brajon	
Florence et les Animaux raisonnables. Mouvements transférentiels dans une classe de collège	61
Jean-Charles Léon	
Le « groupe monographique » : un dispositif de formation pour enseignants débutants	77
Arnaud Dubois	
Confusion des langues et des espaces. Un paradoxe potentiel dans des dispositifs relatifs au décrochage scolaire	95
Caroline Le Roy	
Autres écrits	
Recension	109
HDR	115
Résumés - Abstracts	121

Éditorial

Ce treizième numéro de la revue *Cliopsy* est un numéro *varia* permettant de publier des articles qui sont parvenus en dehors des réponses aux appels à contribution pour les dossiers ou sans lien avec le dernier colloque.

Les deux premiers articles abordent des situations de handicap.

Régine Scelles et Clémence Dayan, toutes deux psychologues cliniciennes auprès d'enfants en situation de handicap, abordent la question du désir de savoir et des processus d'apprentissage de ces enfants en lien avec les pratiques inclusives se développant à l'école. À partir de leur expérience professionnelle et en s'appuyant sur des vignettes cliniques, elles interrogent l'influence des relations entre enfants sur les processus d'acquisition du savoir, ce qui les favorise et les entrave, et envisagent la possibilité de faciliter les processus inclusifs dans leur dimension d'apprentissage de savoir et du vivre ensemble.

Nathalie Auguin-Ferrere rend compte d'une recherche portant sur un dispositif de groupe de parole avec des adolescent-e-s en situation de handicap en lien avec le diagnostic de trisomie 21. L'analyse du discours d'une participante lui permet de montrer comment un travail d'énonciation et de subjectivation est rendu possible grâce à l'attention portée aux conditions d'émergence du travail groupal et à l'investissement par l'adolescente de cet espace de parole.

Les deux articles qui suivent portent sur l'élaboration des phénomènes transférentiels liés aux situations d'éducation ou de formation.

Roxane Brajon, psychologue clinicienne, part de son expérience de séances de supervision en relation duelle pour s'interroger sur le savoir qui se transmet dans ce dispositif. À partir de trois vignettes cliniques en lien avec sa pratique thérapeutique, elle montre comment l'analyse de son contre-transfert lui permet d'acquérir des savoirs et des savoir-faire grâce au travail spécifique du superviseur qui, en tant que tiers, crée l'espace nécessaire pour laisser place à ses élaborations.

Jean-Charles Léon nous rapporte des éléments de son expérience de professeur de musique en collège. Ses réflexions s'articulent autour de la situation particulière d'une élève faisant écho chez lui à un vécu personnel, ce qui entraîne, pour un temps, son incapacité à analyser la situation pédagogique dans laquelle il se trouve. Il montre alors comment l'analyse de pratique effectuée dans le cadre du Soutien au Soutien lui a permis de repérer les phénomènes transférentiels à l'œuvre et de sortir de cette difficulté.

Arnaud Dubois nous propose ensuite une partie des résultats d'une recherche portant sur un ensemble de micro-monographies rédigées par des enseignants débutants en formation. Il indique comment des inflexions

méthodologiques lui ont permis d'envisager progressivement un ensemble de textes rédigés par des enseignants comme un matériel de recherche clinique. Puis, en s'appuyant sur les travaux de Freud concernant les théories sexuelles infantiles, sur les apports de Sophie de Mijolla-Mellor dans ce domaine et sur l'analyse d'une micro-monographie, cet auteur formule des hypothèses concernant les remaniements identitaires à l'œuvre pour les enseignants débutants et l'évolution de leur rapport aux savoirs professionnels.

La dernière contribution est signée par Caroline Le Roy et aborde la question du décrochage à l'école sous l'angle des effets induits par des dispositifs mis en place dans le but d'y remédier. Les aménagements pédagogiques viendraient modifier non seulement les modalités d'apprentissage et d'évaluation mais aussi les processus intersubjectifs d'ordre inconscient chez les sujets concernés. Se référant aux apports de Bion, Winnicott et Ferenczi, cet article avance l'hypothèse que les dispositions mises en œuvre contiendraient un véritable paradoxe potentiel selon lequel pour rester « accrochés » certains sujets peuvent être amenés à « décrocher ».

Les habituelles rubriques complètent ce numéro. Bernard Pechberty propose une recension du livre coordonné par Philippe Chaussecourte : *Enseigner à l'école primaire – Dix ans avec un professeur des écoles*. Le résumé de l'HDR d'Emmanuelle Brossais : *Le point de vue du sujet confronté à la transmission de savoirs* vient clore l'ensemble.

Bonne lecture !

Louis-Marie Bossard

L'enfant en situation de handicap : désir de savoir et apprentissage avec les pairs

Régine Scelles et Clémence Dayan

Introduction

Le sujet est ontologiquement dépendant des autres et des opérateurs culturels de ses groupes d'appartenance. Les évolutions de son corps, de sa cognition, de son fonctionnement psychique et de ses liens s'accompagnent d'un positionnement réel, imaginaire et fantasmatique sur les scènes familiales et extra-familiales. Ce positionnement, pour prendre sens, impose que le socius, dans la réalité mais aussi symboliquement, reconnaisse ces évolutions et les inscrive dans le langage et dans les pratiques. C'est ainsi que la culture mène le petit d'homme de l'ontologique dépendance à l'autre vers le nécessaire processus de différenciation de l'autre qui ne doit pas être « coupure », désaffiliation, abandon, et qui le fera devenir citoyen, sujet, faisant à son tour génération. Le passage de la relation duelle à la relation triadique puis à la relation aux groupes repose sur des opérateurs de tricotage du lien que sont le langage (verbal et non verbal) et les rites socialement construits (Kaës, 1998 ; Scelles, 1998).

Les auteurs de cet article sont psychologues cliniciennes auprès d'enfants en situation de handicap. Dans ce contexte, elles sont amenées à recevoir en entretien des enfants, leurs parents et également leurs frères et sœurs. L'objectif de ces rencontres peut concerner une souffrance psychique de l'un ou de l'autre des membres de la famille et également une souffrance dans le lien. Dans ce contexte, les questions relatives au désir de savoir, aux processus et désirs d'apprentissage sont centrales de deux manières. D'une part, le psychologue se préoccupe de ce que l'enfant peut, veut, ou refuse de savoir des déficiences, incapacités, ce qui lui a été dit, non-dit, caché ostensiblement. Il se préoccupe non pas du savoir médical, scientifique sur la maladie (Pardinielli, 1996) mais de la manière dont l'enfant et ses frères et sœurs transforment cette réalité par la pensée. Il est également attentif à l'impact de cette réalité sur l'enfant, en particulier sur la manière dont il se pense et dont il pense les liens avec ses pairs. Le second aspect est relatif aux processus inclusifs qui supposent un co-apprentissage entre enfants, un désir de transmettre et de comprendre des pairs. Le psychologue est alors confronté à des enfants en situation de handicap qui peinent à apprendre en même temps que les autres ce que l'adulte apprend à la classe et qui sont également entravés dans leurs possibilités d'échanger d'égal à égal avec leurs pairs (Boucan, 2011 ; Gargiulo *et al*, 2009 ; Scelles, 2008).

Chaque enfant investit le savoir pour des raisons différentes : les uns ont trait à lui-même (désir de maîtriser les choses, de réduire les étrangetés inquiétantes et de répondre à un questionnement...), les autres ont trait aux liens qu'il entretient avec ses proches (désir d'être reconnu, estimé, d'avoir une action sur l'autre, de le dépasser...) ; toutes ces raisons peuvent être étroitement intriquées. Aubert (2002) rappelle que « La passion de savoir peut être une forme de colère transformée, d'intrication de l'amour et de la haine, de dégagement actif d'un traumatisme subi, de sublimation ou de sexualisation de la pulsion de connaissance » (p. 37).

L'enfant fait des apprentissages qui, pour partie, sont guidés, soutenus et organisés par les adultes et, pour partie, viennent de ce qu'il co-construit avec ses pairs dans une interaction symétrique et réciproque (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996 ; Wallon, 1954). Or, lorsque l'enfant est atteint d'un handicap, il se trouve davantage face à des situations d'apprentissage que nous dirons « verticales » (adulte/enfant) que face à des situations d'apprentissage « horizontales » (entre pairs). Nous avons d'ailleurs souvent écrit que l'enfant handicapé était privé de relations fraternelles horizontales au profit de relations verticales « adultes-enfants » ou horizontales « verticalisées », ses frères et sœurs se conduisant avec lui « comme » des éducateurs ou des parents (Scelles, 1997, 2008).

Par ailleurs, la clinique et la littérature montrent que la politique inclusive a relancé l'intérêt pour la cognition des enfants ou adolescents en situation de handicap, et les chemins qu'ils pourront et devront prendre, avec les particularités de leurs compétences, pour désirer apprendre et parvenir à le faire (Berzin et Lebert-Candat, 2006 ; Herrou et Korff Sausse, 1999 ; Scelles, 2009). En effet, suite à la loi de 2005 précisant l'obligation pour les établissements de l'éducation nationale d'accueillir les enfants en situation de handicap, il importe de réfléchir aux modalités de cet accueil.

L'expérience des auteurs de cet article en CAMSP¹ ou en SESSAD² montre que cet accueil ne va pas de soi, nécessitant entre autres de remettre en question très régulièrement les bénéfices et les risques de cette inclusion pour les enfants. L'adaptation scolaire passe en effet par la réussite en termes de performance scolaire, et par la qualité des liens socio-affectifs tissés avec les pairs (Anaut, 2006). Or, les déficiences de l'enfant en situation de handicap atteignent généralement ces deux dimensions. On réalise donc aujourd'hui l'importance d'en savoir davantage sur les capacités cognitives de ces enfants, sur leur appétence et leur compétence à tisser des liens avec les pairs et à s'appuyer sur eux pour apprendre, afin qu'ils puissent tirer de l'inclusion scolaire le plus grand bénéfice possible (Scelles, 2009, 2014). Les travaux antérieurs sur cette question et la pratique clinique montrent la nécessité de mieux prendre en compte l'importance du groupe de pairs dans le processus d'acquisition du savoir et d'inclusion.

En effet, il s'avère que l'enfant en situation de handicap a des difficultés à se reconnaître et à être reconnu comme écolier parmi les écoliers, à apprendre des autres enfants et à leur apprendre des choses, ceci en raison de deux

1. Centre d'action médico-sociale précoce.

2. Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile.

variables : le manque de possibilités pour mettre en pensées, en mots et en images ce qui concerne ses déficiences et ses incapacités et le manque d'expériences de situation de co-apprentissage entre pairs au profit d'un temps important passé en séances duelles d'éducation et de rééducation adulte/enfant. Ces travaux de recherche et notre pratique clinique nous conduisent à formuler l'hypothèse qui sera discutée dans cet article que le manque de relations symétriques et réciproques entre enfants pourrait entraver le déploiement et l'utilisation des compétences sociales chez l'enfant en situation de handicap et également celles qui permettent les co-apprentissages entre pairs.

Méthodologie

Cet article est écrit par deux psychologues qui font également de la recherche. La pratique clinique auprès d'enfants en situation de handicap et de leurs familles donne lieu à des suivis thérapeutiques, à des accompagnements de la famille à domicile mais également, dans le contexte des inclusions, en halte-garderie, crèche, école et centres de loisirs. Les citations des enfants et de leurs familles qui figurent dans cet article sont toutes issues de cette pratique. Les propos qui apparaissent sont cités de manière à respecter l'anonymat de ceux qui les ont tenus. Les familles savent que nous sommes aussi chercheuses et que nous sommes donc susceptibles d'utiliser secondairement le travail fait ensemble dans le cadre de notre pratique à des fins de recherche et de publications. Par ailleurs, nous avons mené des recherches systématisées sur la fratrie, les groupes paroles, la maltraitance intra-fraternelle (Scelles, 2006, 2010 ; Dayan *et al.*, 2011) Ces études se sont appuyées sur des observations systématisées, des entretiens de recherche et des dispositifs de recherche-action.

Dès lors, cet article rend compte d'une articulation féconde entre une pratique clinique qui a fait naître des questions relatives au savoir, aux difficultés relationnelles entre enfants quand l'un d'eux est atteint d'une déficience et une pratique de recherche qui a visé, de manière systématisée et armée, à explorer des aspects particuliers de cette question (voir la bibliographie). Cette articulation montre que le fait de mener en parallèle des recherches académiques et une pratique de soin et d'accompagnement est indispensable pour traiter de manière scientifique et heuristique des questions aussi complexes que celles que nous nous posons ici, à savoir les processus d'acquisition du savoir entre enfants, ce qui les favorise et les entrave.

Le handicap : une énigme stimulante pour la pensée

La définition de l'*énigme* dans le Robert (1995) est la suivante : « Chose à deviner d'après une définition ou une description faite à dessein en termes

obscur, ambigu ». L'ambiguïté, le désir de percer le mystère suscitent la recherche du sens caché ; l'ambiguïté conduit à ne pas savoir quel chemin prendre et à parfois emprunter ceux qui mènent à des impasses.

Le handicap est un traumatisme et une énigme qui peut et doit stimuler la pensée. En effet, l'enfant, face au désarroi des adultes qui constatent que l'enfant en situation de handicap ne peut pas faire certaines choses et lui témoignent donc une attention et une bienveillance spécifiques, se demande le sens, l'origine de cette différence. Le nom de la pathologie n'est pas essentiel pour lui, encore qu'avoir le mot peut l'aider à initier sa pensée, mais ce qui lui importe est surtout de comprendre d'où viennent ces différences, pourquoi c'est cet enfant et pas un autre qui est atteint, pourquoi les adultes n'ont pas pu empêcher cela, est-ce lié à une faute, etc. Faire travailler ces questions sans tabou, sans culpabilité, en parler entre enfants n'est pas traumatique. En revanche, s'interdire de se les poser ou de les poser avec un sentiment de culpabilité conduit l'enfant à entraver sa pensée pour ne pas « mal penser », ne pas « savoir ce que les adultes veulent lui cacher ».

Face à cela, souvent dans une grande solitude, l'enfant peut tenter de trouver des mots, des images qui lui permettront de penser cette différence. Par exemple, il dira comme le fait une petite fille : « *quand on est vieux, on est handicapé parce que on ne marche pas bien, mais tout le monde devient vieux, donc moi, je peux devenir handicapée comme ma sœur* ». Elle cherche ainsi, dans le quotidien, dans ce qu'elle connaît, ce qui pourrait l'aider à comprendre sa situation. Pour cela, l'énigme que représente la situation de handicap qui touche un enfant ne doit pas être pensée comme liée à un tabou, à un secret dont la levée serait menaçante pour soi et/ou l'autre.

Kaës (1998) rappelle plusieurs oppositions fondatrices de l'humain : celles du « plaisir/déplaisir » ; celles du « lien/non-lien » et du « moi/non-moi » qui génèrent un sentiment de perte d'unité ; celles du moi-objet total (ego)/non-moi-objet total (alter), liées et séparées, qui supposent la pensée de la séparation (le sujet reconnaît alors la différence de sexes et de générations) ; celles de la différenciation entre le monde familial et la société qui l'introduit, au sens du « nous/non-nous ». Cette conscience de l'existence de différences, entre générations et entre sexes, organise le rapport du sujet au manque et au désir ; les différentes appartenances sociales fondent l'identité partagée et posent les bases des alliances psychiques.

Parmi ces « différences », l'enfant tente de saisir le sens de la différence que les déficiences introduisent entre les « non-handicapés » et les « handicapés ». Il comprend rapidement que si le sujet handicapé est reconnu comme ayant un âge, un sexe, un corps qui se transforme, ces caractéristiques « objectives » ne donnent pas lieu aux pratiques attendues, permises, proposées, imposées aux autres citoyens : le sujet handicapé pourrait être fille, garçon, mais pas homme ou femme. Il y aurait ainsi un

« troisième sexe » qui ouvrirait sur la sexualité mais moins, ou pas, sur l'idée de couple ou de parents. Même si le sujet est « fils » ou « fille » de, on entend pourtant que la famille comprend « *trois enfants et un enfant handicapé* ». Ce dernier pourrait alors se penser et être pensé comme situé entre deux générations, ni parent, ni enfant pouvant à son tour devenir parent.

Dans les médias, en famille ou dans la rue, les enfants entendront souvent l'idée que la pathologie détectée avant la naissance donne lieu à une interruption médicale de grossesse. Ce qui les conduit, qu'ils soient en situation de handicap ou non, à s'interroger sur les conditions nécessaires pour que les parents décident ou refusent que leur enfant naisse. Autrement dit, le fait que cette situation suscite de tels désirs de mort conduit à questionner les qualités nécessaires requises pour être toléré, désirable, désiré. Le travail de pensée auquel cette confrontation donne lieu peut avoir des effets positifs uniquement si l'enfant est autorisé à le mener à bien et s'il perçoit que les règles morales héritées de sa famille et de sa culture le permettent (Golse, 1998).

Ce qui précède montre que la confrontation au handicap suscite des interrogations sur le fondement même de ce qui fait et caractérise l'humain. Dans ce processus de quête de sens, selon l'âge de l'enfant, la déficience conduit à des conclusions provisoires différentes : par exemple, un enfant de 4 ans qui affirme « *mon frère est un garçon, moi je suis handicapé* » peut signifier une interrogation en lien avec la différence des sexes et son rapport à la castration.

Ces interrogations évoluent et ne cessent jamais vraiment, chacune des étapes franchies par l'enfant l'amenant à se poser d'autres questions et à y répondre autrement, seul ou avec les autres.

Énigme et pacte de non-dit

Gargiulo, Mazet et Frischmann (2005) montrent que « priver l'enfant d'une information sur la maladie qui le concerne peut inhiber sa curiosité et de ce fait, son envie de comprendre » (p. 238). Seul et avec le groupe des pairs, pas à pas, l'enfant handicapé découvre ses compétences et ses difficultés et leur donne sens. Dans ce parcours, l'adulte indique aux enfants les questions qu'ils peuvent poser et se poser et celles qui ne peuvent pas être formulées devant tous, chaque enfant imaginant alors les raisons de ces interdits et de ces restrictions. En effet, les parents, les éducateurs, interdisent rarement explicitement aux enfants de parler du handicap mais, s'appuyant sur des indices collectés ici ou là, ces derniers apprennent rapidement, sans le discuter ni l'argumenter, ce qu'il convient – ou non – d'évoquer entre frères et sœurs, avec les copains et copines ou avec le ou la meilleure amie.

L'enfant perçoit ses déficiences et ses compétences dans les yeux des autres, qu'il s'agisse des adultes ou de ses pairs, il observe et ressent leurs effets de manière différente à tous les stades du cycle de vie de la famille et de son développement affectif et cognitif. Or, précisément à propos de cette énigme, existe encore trop souvent en famille – mais aussi à l'école – une sorte de pacte de non-dit. Ainsi, un « interdit-de-penser » peut exister (Dorey, 1988 ; Kaës, 1989) et, avant l'adolescence, il est exceptionnel que les enfants parlent entre eux du handicap si les parents ne leur en donnent pas l'autorisation (Scelles, 2010).

De fait, il est souvent dit peu de choses du « handicap » aux enfants et avec les enfants. Les travaux sur cette question (Gargiulo *et al.*, 2005 ; Herson, 2007) montrent que les personnes avec lesquelles parents et professionnels ont le plus de difficultés à parler de la pathologie, dans sa réalité, mais surtout dans ses aspects subjectifs et émotionnels, sont les enfants et, en particulier, l'enfant handicapé lui-même (Aubert *et al.*, 2008). Les adultes se trouvent en effet très souvent en difficulté pour parler à l'enfant de son handicap, ce qui peut avoir un retentissement sur la curiosité et le désir de savoir qui sous-tend les apprentissages de l'enfant. Les raisons qui font que les adultes, parents et professionnels, ne parlent pas aux enfants sont multiples : difficulté à formuler ce qu'ils veulent, souhaitent dire ; crainte de ne pas être compris ; imaginer, sans y croire, que l'enfant ne sait pas et qu'il ne faut pas l'inquiéter, lui avouer qu'on ne sait pas...

Or, pour que le travail de pensée soit possible entre enfants, il faut que les adultes – et les parents en particulier – en aient donné, auparavant, l'autorisation (Rimbaud, 1991). Par exemple, à l'école, la maîtresse qui lit des livres sur le handicap à sa classe justement le jour où l'enfant handicapé n'est pas là dit, de manière masquée aux enfants : « *avec lui (elle), il est interdit de parler de handicap, on ne peut en parler qu'entre "nous"* ». Face à ce non-dit, le plus souvent, l'enfant pense que l'acte à l'origine du handicap est honteux et/ou que quelqu'un a fait une bêtise tellement grave qu'aucune punition ne peut la réparer.

Comme ses frères et sœurs, l'enfant handicapé se conforme souvent alors à ce que Kaës (1989) nomme « pacte dénégatif ». Ce pacte lie les membres d'un groupe qui se mettent inconsciemment d'accord pour ne jamais parler, penser, ressentir certaines choses. Cet interdit est respecté pour éviter que le groupe et sa cohésion protectrice ne soient détruits. Pour y parvenir, il faut que le sujet ne fasse plus émerger à sa conscience les pensées qui pourraient nuire fantasmatiquement à lui-même et atteindre l'image de sa famille et/ou celle de certains de ses membres.

Lors des entretiens familiaux réalisés dans le cadre des suivis des enfants, les enfants disent parfois qu'ils ont « *traversé leur enfance comme une ombre* » ou encore, qu'on leur a volé leur enfance. Évidemment, selon les époques, en fonction de la survenue de certains événements, ce pacte peut ne plus être aussi rigide et son observance négociée. Ainsi, au cours d'un entretien familial dans lequel toute la famille est présente, un enfant de 10

ans dit qu'il ne parle jamais à ses copains de son frère handicapé et qu'excepté l'un d'eux, aucun ne connaît son existence ; il affirme que c'est également le cas de sa maîtresse et ajoute « *je crois que ce n'est pas bien d'en parler* » ; puis regardant ses parents, il précise : « *c'est mieux de ne pas en parler* ».

Confrontés à l'étrange, à l'inquiétant des déficiences et de leurs conséquences, les enfants ont recours à l'appareil à penser de l'autre pour parvenir à penser la situation et à dépasser la sidération (Bion, 1963). Moins les adultes parlent, plus ils tentent de masquer leurs sentiments, leurs émotions, et plus les enfants deviennent experts en décodage du sens de ce qui est interdit de mots. Ils sur-interprètent alors tous les indices leur permettant de mieux comprendre le sens de cette étrange réalité que sont les déficits et les incapacités et ils se transforment en scientifiques en herbe, en quêteurs d'indices, devenant experts en décodage de langage non-verbal (Scelles, 1998).

Aussi, l'enfant, rusé, ne renonce pas et emprunte solitairement des chemins pour résoudre l'énigme qui se pose à lui : il cherche dans le Savoir avec un grand « S » la manière de la résoudre – comme la sœur du jeune schizophrène qui décide de devenir psychiatre – il écoute aux portes, lit des courriers, des comptes rendus en cachette et, s'il y est implicitement – ou mieux encore, explicitement – autorisé par les adultes, il en parle avec ses pairs et, plus particulièrement, avec ses frères et sœurs.

Avoir l'idée, le désir et l'autorisation de parler entre enfants

L'enfant peut savoir des choses qu'il ne comprend pas, peut savoir que les adultes lui cachent délibérément des choses dont il soupçonne l'existence, ou qu'il connaît par des investigations menées discrètement. Le pacte dénégatif, évoqué précédemment, porte moins sur le nom de la maladie que sur les émotions et les affects qu'elle déclenche chez chacun. L'enfant n'a pas tant besoin de connaître le diagnostic que de comprendre le sens que les adultes d'abord, ses pairs ensuite, lui donnent (Golse, 1998).

Certaines inhibitions à penser, à parler, trouvent leur source dans la vie intrapsychique de l'enfant, d'autres dans son contexte relationnel, ces deux éléments ayant entre eux des interactions complexes et évolutives. Dans tous les cas, l'intersubjectivité est au cœur du positionnement du rapport au savoir chez l'enfant et la constitution du rapport au savoir, la notion de « désir de savoir », peuvent se conjuguer en « désir de non-savoir » et « non désir de savoir » (Beillerot *et al.*, 1996). Ainsi, les enfants rapportent qu'il y a des moments où ils veulent « savoir » à propos de leur maladie et d'autres moments où, à l'inverse, ils préfèrent « ne pas savoir » (Gargiulo et Salvator, 2009). Pedinielli (1999) parle d'élaboration d'une « théorie » sur la maladie par le sujet, qu'il a appelée « maladie-du-malade ». Ces « théories personnelles » participent au processus d'appropriation de « l'événement maladie » et à son intégration dans l'histoire personnelle et familiale du

sujet. Il définit ce « travail de la maladie » comme « l'ensemble des procédures économiques et signifiantes spécifiques qui assurent la transformation de l'atteinte organique en atteinte narcissique et en douleur psychique, et qui permettent un réinvestissement libidinal » (p. 171).

Ce travail est important davantage par le processus de mise en pensée qu'il permet que par la nature et la « justesse » des explications trouvées/créées par l'enfant dans un contexte relationnel, historiquement et culturellement précis. Ce processus peut conduire à différents positionnements, par exemple : déni et/ou rejet (vivre en faisant abstraction totale de la maladie), aliénation (vivre uniquement pour/par sa maladie) et assomption (vivre avec sa maladie comme objet de valorisation centrale de son existence). Pour un sujet donné, pour un groupe famille donné, ces positionnements peuvent évidemment évoluer au fil de temps. En effet, aucun positionnement n'est pathologique en soi, c'est la souplesse des recours à ces différents mécanismes de défenses individuels et groupaux qui permet au sujet en situation de handicap et à ses proches de vivre au mieux avec cette réalité. Parfois, transitoirement ou plus longuement, le sujet aura recours à une inhibition de l'expression de ses affects qui le conduira à présenter une tendance à la restriction, des évitements de l'élaboration de la pensée permettant de maintenir l'illusion de l'existence d'une méconnaissance du manque. Pedinielli (1996) rappelle que « les défenses maniaques employées comme mécanismes de défense contre les manifestations dépressives [...] peuvent aussi constituer une forme de déni s'opposant momentanément au travail de la maladie et en rendant impossible l'élaboration psychique » (p. 30).

Or, reconnaître la perte dans un vécu dépressif (expression d'affects tels que la tristesse et le sentiment de culpabilité) donne accès à une narrativité riche, les défenses, moins rigides, n'appauvrissent plus le discours. Ainsi, l'accès à la position dépressive permet les déploiements de l'acte narratif inhérent au « travail de la maladie », l'acte narratif étant un « passage obligé par lequel le sujet habite son histoire et son existence » (Weil, 1998, p. 22).

Parfois, l'enfant ne cherche pas à ce que l'adulte lui parle car il sait que ce dont on ne parle pas en famille touche à des tabous qu'il connaît bien : la mort, le sexe et la culpabilité parentale. Aussi, ne veut-il pas qu'on lui parle, ne veut-il pas parler pour protéger l'adulte, ne pas être un « mauvais enfant » et ne pas déclencher des souffrances chez le parent ou se heurter à son refus de lui parler. L'enfant ne parle pas, aussi parce qu'il se dit que si les choses ne sont pas dites, alors, elles n'existent pas pour soi et/ou pour l'autre (Scelles, 2000).

Lors d'un entretien familial, un enfant de 10 ans déclare en évitant le regard de la psychologue : « *En vrai je sais que je suis handicapé pour tout le temps, mais ne dis pas à ma mère que je le sais, elle croit que je pense que je suis comme tout le monde* ». Cet enfant fait ainsi exister un sujet qui,

dans le regard de sa mère, ne sait rien ; de cette manière, c'est un peu de son propre désir de non-savoir qu'il fait artificiellement exister.

Lorsque l'enfant ne peut formuler son savoir, ses questions, le langage du corps lui offre la possibilité de mettre au « dehors », pour lui-même et pour l'autre, ce qui lui vient du « dedans ». Kipman (1981) rappelle que la maladie peut être pensée comme un spectacle visuel qui n'a pu trouver son équivalent en mots. Elle souligne que cette « mise en scène » sollicite l'attention de l'adulte sans que l'enfant ait explicitement à la revendiquer. Il peut alors mettre à profit ce temps pour se risquer à poser ses questions et à exprimer ses émotions.

Lors de notre pratique clinique, il est de notre mission d'écouter l'enfant et sa famille qui s'engagent dans un processus d'inclusion. Il s'agit à la fois d'accompagner l'inclusion, de soutenir ce qui la favorise et d'alerter sur les possibles obstacles. Dans ce contexte, Marc, 7 ans, a un frère jumeau sans difficultés. Il est maintenu en grande section maternelle, il marche mais tombe souvent, il a des difficultés en motricité fine et des troubles importants de l'élocution. Dès trois ans, il a été intégré dans l'école de quartier avec son frère jumeau qui était, toutefois, dans une autre classe que la sienne. Cette année, alors que ce dernier est entré au Cours Préparatoire, Marc est resté en maternelle. La psychologue rencontre Marc alors que la maîtresse se plaint du fait qu'il perturbe de plus en plus la classe, en particulier en parlant très fort, en bavant beaucoup, en tombant davantage qu'avant, ce qui déclenche chez les autres enfants des réactions parfois difficiles à canaliser. Cette attitude contraste avec le fait que jusque-là, tout le monde se réjouissait d'une inclusion scolaire parfaitement réussie, gratifiante pour les instituteurs et les parents. Si, à la fin de l'année précédente, le maintien en maternelle avait été décidé non en raison de l'existence de déficiences intellectuelles, mais parce que Marc était « plus lent » et qu'il n'était venu à l'école qu'à mi-temps les deux premières années, aujourd'hui, la maîtresse commence à évoquer l'existence d'un déficit cognitif. Marc explique que l'année dernière, les autres élèves jouaient avec lui parce que son frère les y obligeait, or, ce soutien parti, il est maintenant seul durant les récréations. Il ajoute que tout va trop vite, que la maîtresse devient trop exigeante et qu'il ne supporte plus d'avoir l'Aide à la Vie Scolaire « sur le dos ». Il dit être fatigué, et conclut : « *L'année dernière, je n'étais pas vraiment handicapé maintenant, je le suis vraiment* ».

Suivi par un service à domicile, intégré de manière individuelle, Marc n'a jamais été en contact de manière prolongée avec des enfants qui auraient, comme lui, des difficultés. Cette intégration individuelle avec un frère qui faisait le lien avec les copains a, en fait, entretenu une sorte de leurre auquel tout le monde a adhéré mais qui s'avère, à terme, coûteux pour Marc sur le plan psychique. Pour pouvoir dire aux adultes, mais aussi aux enfants, la réalité qu'il ne peut plus ignorer, il ne lui reste que les troubles du

comportement qui, majorant ses difficultés, obligent enfants et adultes à les prendre en compte.

Savoir/ne pas savoir

Tous les enfants sont soumis à une tension dont l'intensité varie au fil du temps, entre désir de savoir et désir de ne pas savoir. Mais même dans ce désir de non-savoir, il y a finalement l'intuition qu'il y aurait quelque chose à savoir. Ce non-savoir devient alors un point temporaire dont la vocation, si tout se passe bien, serait progressivement d'ouvrir sur la possibilité de mettre des images et des mots sur la découverte de l'énigme que pose l'existence des déficiences, incapacités et de leurs conséquences.

Par ailleurs, dans certaines situations, peut s'installer un refoulement du savoir sur la maladie et sur son évolution. Ainsi Herson (2007) observe que deux enfants qui ont chacun un frère aîné atteint de la même maladie qu'eux-mêmes et chez lesquels ils voient la maladie évoluer, ne peuvent transformer ce qu'ils voient en savoir sur eux-mêmes, car cela les conduirait à connaître leurs futures pertes. Ils se protègent ainsi de ce qui peut constituer, pour eux, une prédiction sur leur devenir. Parfois, pour moins souffrir, pour protéger l'autre, chacun s'attache à ne parler de rien, à faire « comme si » ; l'enfant se cache pour pleurer et parfois, hélas, il parvient à se convaincre qu'il n'a pas envie de pleurer.

Si l'enfant ne peut mettre du sens sur ce qu'il ressent ou si ses émotions ne sont pas reconnues, pas validées par les adultes en qui il a confiance, il peut faire en sorte de les oublier. Il se « remplit » alors des émotions de l'autre pour combler le vide laissé par celles qu'il ne peut parvenir à élaborer lui-même. Il a alors le sentiment de ne pas avoir une existence propre et se sentir habité ou envahi par le dehors (les autres et leurs émotions).

Dans le contexte de l'accompagnement en service de soins et d'éducation spécialisée à domicile, un enfant infirme moteur cérébral était toujours souriant (il consolait même ses frères et sœurs lorsqu'ils étaient tristes ; sa sœur disait de lui : « *Pour nous il est comme tout le monde, le handicap on ne le voit pas, c'est lorsqu'on sort dehors qu'on voit qu'on le regarde bizarrement, mais pour nous il est comme nous* ». Son père se demandait en entretien alors que son fils jouait près de lui : « *Mais vous croyez vraiment qu'il est conscient de ce qu'il a, Dieu fasse qu'il ne le soit pas. Nous, on le sait, cela nous fait tellement de soucis, lui, il est heureux, je ne vais pas le tracasser avec cela* ». Effort méritoire fort coûteux sur le plan psychique. En effet, à l'adolescence, cet enfant devint taciturne et agressif ; il reprocha à ses parents de le couvrir et agressa ses frères et sœurs. À ce moment-là, personne dans la famille ne put continuer à ignorer qu'il se savait handicapé, qu'il en souffrait et qu'il avait conscience du poids qu'il représentait pour ses parents et ses frères et sœurs. Il s'agissait pour cet adolescent, à la faveur de cette crise, de parvenir à devenir lui-même avec son handicap et, pour cela, il devait dégager un espace de liberté suffisant

pour que se déploient des perspectives d'avenir qui tiennent compte de la réalité de l'atteinte, sans en alourdir le poids.

Favoriser le partage des savoirs entre enfants : des liens fraternels aux liens sociaux

Comme il a été dit précédemment, la présence de frères et sœurs dans la famille pose la question de l'origine, de la différence des sexes et de la nécessaire rencontre entre deux personnes de sexes différents et d'une génération précédente, pour donner naissance à un humain.

Le corps du frère(sœur) est à la fois une réalité externe – il peut être vu, touché, maltraité, manipulé, senti – et, en même temps, il appartient à la réalité interne du sujet. Le frère(sœur) est un autre semblable, un *alter ego* auquel l'enfant s'identifie, mais dont il doit aussi se différencier, afin de pouvoir penser être « comme » lui, mais sans devenir « être lui », se confondre avec lui. Via leurs interactions, les enfants se sentent progressivement devenir créateurs de leurs liens fraternels, ils éprouvent alors les bénéfices et les risques de cette appartenance à un groupe, ce qui a un impact sur le narcissisme individuel et groupal.

Entre enfants, le corps à corps perçu et vécu par eux lors de leurs jeux où se mélangent agressivité et tendresse, rend possible le fait de vivre de façon structurante les situations de domination du corps de l'autre, du plaisir/souffrance à être dominé. Ceci, dans une dynamique évolutive qui permet à l'enfant d'occuper des places et des rôles différents avec chacun de ses pairs et à des étapes successives de leur développement respectif. En effet, la sensorialité, l'intimité et la sensualité qui s'expriment dans ces corps-à-corps, apportent du matériau pour figurer soi et l'autre, soi et le semblable, soi et le complément de soi. Le frère(sœur) est dans ce sens la première figure d'altérité pour l'enfant, le premier autre semblable qu'il rencontre, auquel il se compare, se mesure, en qui il se confond puis avec qui il se différencie. C'est avec son frère(sœur) que l'enfant expérimente pour la première fois la relation avec l'autre, la distance qu'il lui faut instaurer, pour pouvoir exister pour lui-même tout en tenant compte de l'autre (Dayan, 2009 ; Scelles, 2003).

Ainsi, dans ce groupe fraternel, terreau de l'apprentissage de la vie sociale, l'enfant se mesure à l'autre, crée des pactes avec lui, est rejeté, rejette, est accepté, accepte, peut se passer de l'adulte, se sent à d'autres moments protégé par lui, peut menacer, être menacé sans rompre le lien, abandonne, est abandonné dans un jeu souple et évolutif. Ces interactions entre enfants comportent une dimension de réciprocité essentielle et propice aux co-apprentissages entre enfants. Malheureusement, la vulnérabilité de l'enfant en situation de handicap, attestée par la protection dont il fait l'objet de la part des adultes, conduit à ce que cette réciprocité entre pairs soit problématique. De plus, les mouvements d'identification, structurants et fondateurs de liens entre enfants, sont problématiques quand l'un d'eux est

atteint d'un handicap. Dans les situations extrêmes, cela peut conduire, soit à un collage à l'autre (je suis l'autre pour ne pas avoir à prendre en compte nos différences), soit à une séparation radicale (je n'ai rien en commun avec lui) (Dayan, 2009).

Or l'enfant va puiser dans l'expérience de ses liens fraternels pour construire ses liens sociaux. En effet, après avoir pris sa place dans le nid familial, il doit trouver sa place dans d'autres groupes (crèche, école, loisirs, travail...). Toutes les étapes du cycle de la vie impliquent des passages d'un lieu, d'un groupe, d'un état, à un autre, passage signifié, orchestré par la culture, les lois, donc par un contenant sociétal. Au sein des relations sociales avec ses pairs, choisir/être choisi et rejeter/être rejeté sont au cœur même de ce que l'enfant devra vivre pour se construire comme sujet désirant/désiré.

Pour l'enfant en situation de handicap, comme pour ses pairs, la place que les différences, les incapacités prennent dans la nature et la tonalité de leurs relations, est essentielle. L'enfant a besoin de savoir s'il est aimé avec sa différence ou uniquement en raison de sa différence. Pierre a besoin de savoir si Jean l'aide par amitié ou parce que l'adulte lui a dit qu'il était bien « *d'aider un copain handicapé* ». Ainsi, l'enfant a besoin de savoir s'il suscite la sympathie ou le rejet pour ce qu'il est et non en raison de son seul handicap. S'il ne parvient pas à prendre sa place d'*alter ego* dans le groupe de pairs, alors c'est toute la signification de sa particularité pour lui et les autres qui en sera affectée.

S'il est « naturel » que l'adulte aide l'enfant, l'éduque, prenne soin de lui, tel n'est pas le cas pour les pairs. Or, l'enfant handicapé doit parvenir avec souplesse à solliciter ses pairs afin qu'ils l'aident à être moins dépendant de l'adulte. Par exemple, demander à un copain de porter son plateau à la cantine peut le dispenser d'avoir son Aide à la Vie Scolaire (AVS) à ses côtés. Pour autant, il sait qu'il ne doit pas « trop » demander, au risque de se retrouver avec des copains qui joueront un rôle d'adulte auprès de lui. Le « dosage » des services à demander aux autres est une alchimie qui sollicite toute son intelligence et sa vigilance. Ainsi, de nombreux enfants en situation de handicap souffrent de ne pas parvenir à véritablement nouer des liens horizontaux avec leurs pairs qui, au mieux, les aident « comme » le feraient des adultes, au pire les maltraitent ou les ignorent. Cette situation ne peut être tolérable trop longtemps car l'enfant handicapé, comme les autres enfants, a un besoin impératif de se construire dans des liens horizontaux, liens et pas seulement relations ou interactions (Scelles, 2010).

Ici, il faut se souvenir que l'interaction suppose la présence « réelle » des acteurs ; la relation est envisagée comme la tonalité générale de ce qui se passe entre les acteurs (par exemple on dit « *j'ai de bonnes ou de mauvaises relations avec untel* », « *des relations uniquement de travail* », etc.) alors que le lien, lui, est intériorisé et il continue à exister alors que les protagonistes ne sont plus en présence l'un de l'autre (j'ai des liens forts avec ma sœur) (Brusset, 1987). Aussi l'enfant doit-il pouvoir choisir, être

choisi par des pairs, créer avec eux des pactes, des alliances comme nous l'avons évoqué précédemment.

Quand l'adulte est à l'écoute de l'enfant, il est finalement assez simple de repérer le moment où les relations « seulement sociales » ne lui suffisent plus, où il ne supporte plus de n'être « que » celui qui est toujours différent, jamais comme les autres, jamais en possibilité de co-choisir ceux avec lesquels il établit des liens plus intimes et réciproques. Deligny (1998) invite les adultes à « laisser être les enfants », ce qui ne signifie pas ne rien désirer, ne rien imaginer pour eux, mais accepter de laisser libre cours à leur imprévisibilité et à la richesse potentielle de ce qui se crée et s'apprend entre eux. Être en position d'échanger entre enfants aide à ce que chacun, progressivement, se connaisse mieux et construise son propre « être avec » en même temps qu'il apprend à connaître l'autre. Aussi, ne s'agit-il pas seulement de parler aux enfants mais également de les laisser parler entre eux du handicap et de favoriser les occasions qu'ils co-construisent ensemble leur manière de vivre avec le handicap et de « faire avec ».

Par exemple, dans la dynamique du processus d'identification favorisé par la proximité d'âge et affective, un enfant peut mettre des mots, parler de la honte qu'un autre ne peut évoquer de lui-même. Ainsi, les frères et sœurs et les pairs, davantage que les adultes, savent que l'enfant en situation de handicap a parfois honte de baver, de ne pas comprendre, de faire des gestes bizarres. Seuls des idéalistes pensent encore que les enfants sont « naturellement gentils » et que le handicap d'un pair ne leur pose pas de question ou qu'ils ne le voient pas. De fait, même très protégé, il est impossible d'élever l'enfant handicapé dans une bulle où il n'aurait pas à rencontrer des enfants qui lui diront des choses désagréables ou méchantes à propos de ses difficultés. La seule chose qui puisse alors l'aider est de lui permettre d'évoquer ces agressions dans un climat de bienveillance, sans qu'il se sente coupable de faire du mal à celui qui l'écoute. Évidemment, il s'agit de faire en sorte qu'il sente qu'il est possible et légitime de répondre à ses agresseurs.

Apprentissage du vivre-ensemble entre enfants

Or, l'enfant en situation de handicap se sent souvent coupable vis-à-vis de l'adulte : de ses parents évidemment, mais aussi des professionnels qui veulent l'aider et qui se heurtent à ses difficultés. C'est pourquoi, il ne veut pas les ennuyer et préfère subir. Il arrive également que ses déficiences entravent ses possibilités à formuler, à exprimer ce qu'il souhaite et ce qu'il vit.

Les enfants communiquent davantage que les adultes via des gestes, des mimiques, ce qui ouvre la porte à des communications dont le seul véhicule n'est pas le langage. Par ailleurs, expliquer à un copain qu'on ne comprend pas, n'a pas les mêmes conséquences que le faire avec un adulte. Parfois, ce que vit l'enfant handicapé résonne avec ce que vivent certains de ses pairs en termes de difficultés scolaires et/ou de difficultés à se sentir partie

prenante du groupe d'écoliers. Cette proximité d'expérience favorise chez l'enfant en situation de handicap les processus d'identification indispensables à sa construction psychique. Pour cela, il est important que la trop grande intervention de l'adulte ne fasse pas obstacle à ces co-apprentissages du vivre ensemble entre enfants et à la découverte des ressemblances, par-delà les différences.

Parce qu'il peut se sentir personnellement affecté par ce qui arrive à un autre, un enfant peut dénoncer le comportement d'un adulte et ouvrir ainsi la voie à une protection fraternelle et non parentale pour l'enfant en situation de handicap. Ainsi, dans le cadre de l'inclusion scolaire, les frères et sœurs se font souvent les porte-parole de l'enfant handicapé.

La sœur de Mathieu (11 ans), en colère lors d'une consultation, dit : « *La maîtresse moi je lui en veux, devant maman elle dit qu'elle s'occupe bien de Mathieu, mais moi je vois en récré, il est tout seul, les autres l'insultent et elle, elle ne dit rien* ». Mathieu explique qu'il ne se plaint pas car « *cela ne sert à rien* ». Le père présent est très étonné, et, à son tour, en colère, dit qu'il va aller voir l'école ; Mathieu le supplie alors de ne rien faire et que, justement, s'il n'a rien dit, s'il ne se plaint pas, c'est pour éviter cela. Il regarde alors sa sœur et lui reproche en terme cru de rapporter cela à la maison.

Mathieu ne parle pas car il sait que ses parents sont heureux qu'il aille « *comme tout le monde à l'école* » ; en les laissant croire que cela se passe bien, c'est comme si, à sa manière, il participait à leur réparation. Par ailleurs, en dénonçant ceux qui l'agressent, Mathieu craint d'augmenter encore son isolement ; enfin, il ne se sent pas protégé par les adultes, n'est pas certain qu'ils seront capables de l'aider sans créer une situation encore plus problématique pour lui. Plus profondément – et les entretiens individuels le montreront – il se sent blessé de ne pas réussir, sans aide, à vivre avec les autres, c'est pour lui comme un challenge d'y parvenir et il a le sentiment que sa « *nullité* » est confirmée quand il échoue. L'intervention de sa sœur l'a blessé car, une fois de plus, elle a pris la place de celle qui le protège, ce qu'il ne supporte plus et, en même temps, il reconnaît que si elle n'était pas dans l'école avec lui, ce serait encore plus difficile.

Les enfants, lors des entretiens psychologiques, peuvent expliquer qu'ils se sentent coupables, stigmatisés quand ils sentent qu'ils compliquent la vie de leurs proches (adultes ou pairs) ou les mettent mal à l'aise. Cela peut se traduire par des comportements provocateurs (il se fait alors punir) ou par une inhibition importante, par exemple. Ce cas montre toute la complexité de ce qui se passe entre enfants dans des liens étroits avec ce qui se passe entre enfants et adultes.

Savoir et création

Winnicott (1975) a montré toute l'importance du « jeu » chez l'enfant qui, disait-il, est « très sérieux ». Il a montré l'importance de laisser jouer les enfants et de connaître les différences ainsi que la complémentarité des jeux

créatifs et des jeux de règles dans le processus de construction psychique des enfants. Or, tout se passe comme si l'enfant, en situation de handicap, expérimentait trop rapidement, trop longtemps, trop exclusivement les jeux de règles, règles imposées, créées par l'adulte pour l'éduquer, l'aider dans une direction prédéfinie par l'adulte.

Il est souvent exigé de l'enfant handicapé qu'il soit en permanence en situation d'apprentissage : tout jeu entrepris avec lui l'est dans un but éducatif précis. Le jeu de « Uno » servira à classer les couleurs et reconnaître les identiques, les instruments de musique à travailler son souffle ainsi que le tour de rôle, etc. Les parents, de leur côté, vont puiser dans les conseils des professionnels et dans ce qu'ils observent des séances de rééducation, pour appliquer consciencieusement le « jeu » vu en séance à la maison. Le papa de Théodore dit ainsi son désarroi quand il voit son fils « *ne rien faire* » à la maison, c'est-à-dire feuilleter un livre sur le canapé du salon ; c'est pour lui une situation qui n'a pas de sens car il pense que son fils n'est pas en train d'apprendre, de progresser. De même, la mère de Tara pense qu'elle doit montrer à ses filles comment jouer avec leur sœur trisomique, pour que ce soit « *profitable* » à Tara.

Ainsi l'enfant handicapé aura moins d'occasions de co-crée avec ses frères et sœurs ou ses camarades un jeu libre, qui évolue en fonction de ce qu'invente chaque partenaire, les règles s'édifiant peu à peu dans les interactions réciproques ; c'est pourtant dans ces moments-là que l'enfant apprend à être avec l'autre, à construire avec lui, à se confronter à lui et à faire alliance avec lui. Et ce sont précisément ces moments, où les enfants tissent des liens symétriques et égalitaires qui permettront qu'adviennent des échanges concernant l'énigme fondamentale du handicap.

Compte tenu de la multiplication des séances duelles de rééducation, du souci que les parents ont de proposer le plus possible d'aides éducatives à leur enfant en situation de handicap, celui-ci expérimente peu le fait de créer lui-même sans consigne et il a peu d'occasions d'éprouver le plaisir de détourner une activité de son objectif « raisonnable » prévu par les adultes ; cela peut entraver ses compétences à utiliser son imagination par la suite. Par ailleurs, les autres enfants constatent rapidement le fait qu'avec cet enfant-là « tout est sérieux », planifié. Ce qui peut entraver leurs possibilités à engager avec cet enfant fragile vécu comme « à éduquer », « à aider », des interactions réciproques et co-crées.

Perspective

En dépit de toutes les informations rationnelles que possèdent les enfants, perdurent dans leur imaginaire des scénarii qui leur permettent de mettre en scène et en forme leur rapport au handicap. La fratrie, tout comme les structures d'accompagnement précoce des enfants, mais aussi l'école, par la mise en présence d'enfants du même âge, sont autant de lieux et d'occasions extrêmement favorables pour que les enfants entre eux, en

dehors de l'adulte, tentent de résoudre certaines énigmes des plus fondamentales. C'est ainsi que le handicap, faisant l'objet d'échanges entre enfants, pourra entrer dans le champ du langage (Golse, 1998). Dans cette quête de savoir, les frères et sœurs, les pairs, peuvent être une ressource très importante et les adultes ont à veiller à ce que l'enfant handicapé n'en soit pas privé.

Pour cela, il convient, selon nous, de réfléchir à la politique visant à doter chaque enfant d'une AVS. En effet, cet adulte, si l'on n'y prend pas garde, peut isoler l'enfant de ses pairs et le conduire à ne pas pouvoir prendre sa place d'écopier. En effet, ce que l'enfant apprend à l'école ne lui vient pas seulement de la maîtresse ou des livres, mais aussi de toutes les interprétations, des échanges qui se font entre enfants à propos de ce savoir « vertical ».

De même, il conviendrait de mener une réflexion sur les pratiques de soins précoces auprès des enfants en situation de handicap. En effet, ce sont des enfants qui se retrouvent la majeure partie de leur temps en relation duelle avec l'adulte lors des rééducations, quand les autres enfants, eux, apprennent le plus souvent avec leurs pairs, que ce soit en famille, chez l'assistante maternelle ou en collectivité. Dès lors, l'enfant handicapé a moins de possibilité de développer ses compétences en s'étayant sur ses pairs, parce qu'il est davantage en relation avec les adultes, ou que ceux-ci lui laissent moins de liberté dans l'édification de ses liens avec ses pairs, quel que soit le contexte (famille, école ou groupe thérapeutique).

En famille, à l'école, l'enfant apprend ce qu'il doit savoir, ce qu'il est « bien », « utile » de savoir et ce qu'il ne faut pas savoir, ne pas dire, voire même « ne pas penser ». Lorsqu'il a perçu que l'adulte estimait qu'il était « mal » ou « dangereux » de parler, de penser à certaines choses, il s'interdit le plus souvent de le faire.

Dans ce contexte, la possibilité offerte à l'enfant de s'appuyer sur ses pairs pour tenter de résoudre l'énigme fondamentale que pose le handicap a une fonction apaisante et a des effets à la fois sur le sujet (valorisé et soulagé) et sur la réalité perçue (moins étrange et menaçante). À chaque fois que l'enfant cherche à trouver du sens, à résoudre l'énigme et à y parvenir, il se sent reconnu comme acteur de la production de savoir et celui qui participe, avec lui, à cette quête est également valorisé. Ainsi, partageant avec l'autre ses questions, ses réponses, le sujet a-t-il le désir d'être confirmé narcissiquement. Dans ce processus d'échange, la question de l'un peut devenir celle de l'autre, ce qui suppose une certaine structuration de la pensée et un processus d'appropriation subjective de la réalité.

En cherchant à protéger l'enfant, l'adulte se protège souvent lui-même ; aussi faut-il favoriser au maximum le fait que les enfants, confrontés au handicap, expérimentent les bénéfices de l'être en groupe, du penser en groupe, du faire en groupe et de l'apprentissage en groupe de pairs.

Pour que les enfants se laissent aller et expérimentent l'intérêt et l'importance du savoir et de la pensée, il ne faut pas que l'objet de ce savoir

soit perçu comme objet froid, non transformable. Mon frère « trisomique » est nommé avec le mot « des adultes », « des médecins » ; mais l'enfant, lui, a besoin, de subjectiver, à sa manière, ce mot. Ce sens subjectif doit pouvoir évoluer au fil du temps et faire l'objet d'échanges entre enfants. Ainsi, cette différence devient plus familière et s'intègre de manière moins douloureuse dans la vie intrapsychique et intersubjective.

L'humour dont les enfants peuvent faire preuve à ce propos peut jouer un rôle central pour que l'enfant ait le droit de considérer, de vivre la situation de handicap autrement que les adultes. Dans ces conditions, le « handicap », qui fait pleurer les adultes, peut se transformer par la pensée en quelque chose de plus familier et donc de plus facilement subjectivé. Ce qui favorise le fait que les enfants se laissent aller au plaisir de parler, de savoir et d'apprendre à propos de cela et d'autres choses. À ce titre, les groupes fratries, espaces d'expression proposés aux frères et sœurs d'enfants en situation de handicap dans certaines institutions, sont très illustratifs. On y voit comment, ensemble, les enfants, en s'appuyant les uns sur les autres à travers des jeux, des échanges de stratégies ou de savoirs, s'autorisent peu à peu à parler sans retenue du handicap de leur pair, de l'impuissance qu'ils perçoivent chez les adultes, de la honte qu'ils peuvent ressentir dans certaines situations... autant de sujets bien souvent tabous au sein de la famille et, plus largement, dans le monde des adultes. C'est ainsi qu'ils s'approprient un savoir sur le handicap, sur leur lien fraternel, sur ce qui a bouleversé leur famille ; c'est ainsi enfin qu'ils se construisent une histoire qui deviendra peu à peu leur histoire (Dayan, 2009, 2010).

Cet article montre que les questions relatives à l'inclusion examinée sous l'angle de la clinique du savoir et des processus de co-apprentissage entre enfants ouvrent des champs heuristiques de recherche qui pourraient améliorer les connaissances et les pratiques, pas seulement dans le cas spécifique du handicap. Car cette situation particulière ne fait que mettre en lumière des entraves à l'apprentissage qui se trouvent dans d'autres situations. Pour cela, il faudra analyser ces questions en interrogeant davantage les enfants, en les écoutant et en les observant.

Références bibliographiques

- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 63, 30-39.
- Aubert, A., Scelles, R., Gargiulo, M. et Gortais, J. (2008). Des médecins parlent de leur expérience de l'annonce d'une maladie grave de l'enfant à ses parents. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 56, 524-529.
- Aubert-Godard, A. (2002). Du lien fraternel génétique comme révélateur du lien fraternel fondamental. In F. Marty (dir.), *Le lien et quelques-unes de ses figures* (p. 223-247). Rouen : PUR.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Berzin, C. et Lebert-Candat, C. (2006). Scolarisation entre pairs. Le cas des élèves de CLIS 1 participant à l'activité d'une autre classe. *Psychologie et éducation*, 2, 13-28.

- Bion, W. R. (1963). *Elements of psycho-analysis*. Karnac (1984).
- Brusset, B. (1987). Le lien fraternel et la psychanalyse. *Psychanalyse à l'université*, 12, 5-43.
- Boucand, M-H. (2011). *Dire la maladie et le handicap*. Ramonville Sainte-Agne : Érès.
- Dayan, C. (2009). Violence et agressivité dans la relation fraternelle avec une personne autiste. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57, 287-292.
- Dayan, C. (2010). Les groupes fratrie : état de la question et illustration clinique. In R. Scelles (dir.), *La fratrie confrontée au traumatisme* (p. 203-242). Rouen : PUHR.
- Dayan, C., Pinel-Jacquemin, S. et Scelles, R. (2011). Le placement conjoint de fratries : regards croisés de professionnels sur leur pratique. *Bulletin de psychologie*, 64(4), 329-37.
- Deligny F. (1998). *Graine de crapule*. Paris : Dunod
- Dorey, R. (1988). *Le désir de savoir. Nature et destin de la curiosité en psychanalyse*. Paris : Denoël.
- Gargiulo, M., Mazet, P. et Frischmann, M. (2005). L'annonce du diagnostic à l'enfant : à propos de sa quête de savoir. In D. Brun (dir.), *Violence de l'annonce, violence du dire* (p. 237-240). Paris : Études Freudiennes.
- Gargiulo, M. et Salvador, M. (2009). *Vivre avec une maladie génétique*. Paris : Albin Michel.
- Golse, B. (1998). Savoir ou ne pas savoir. *Contraste*, 9, 5-12.
- Herrou, C. et Korff Sausse, S. (1999). *L'intégration collective des jeunes enfants handicapés*. Ramonville Sainte-Agne : Érès.
- Herson, A. (2007). Enfant atteint d'une maladie neuromusculaire : annonce, savoir et vécu du handicap. In R. Scelles (dir.), *Clinique du sujet handicapé* (p ; 119-136). Ramonville Sainte-Agne : Érès.
- Kaës, R. (1989). Le pacte dénégatif dans les ensembles transsubjectifs. In A. Missenard (dir.), *Le négatif, figures et modalités* (p. 101-136). Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1998). *Différence culturelle et souffrance de l'identité*. Paris : Dunod.
- Kipman, S.D. (1981). *L'enfant et les sortilèges de la maladie. Fantasmes et réalités de l'enfant malade, des soignants et de sa famille*. Paris : Stock.
- Pedinielli, J.-L. (1999). Les « Théories » personnelles des patients. *Pratiques Psychologiques*, 4, 53-62.
- Pedinielli, J.-L., Bertagne, P. et Montreuil, M. (1996). L'enfant et la maladie somatique : « le travail de la maladie ». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 44 (1-2), 22-31.
- Raimbault, G. et Zygouris, R. (1991). *L'enfant et sa maladie*. Toulouse : Privat.
- Robert, le Dictionnaire (1995).
- Scelles, R. (1997). *Fratrie et handicap*. Paris : L'Harmattan.
- Scelles, R. (1998). Les frères et les sœurs et la non-annonce du handicap. *Pratiques psychologiques*, 2, 83-91.
- Scelles, R. (2000). La quête de savoir chez les frères et sœurs de personnes porteuses d'un handicap. *Dialogue*, 149, 77-90.
- Scelles, R. (2003). *Frères et sœurs, complices et rivaux*. Paris : Fleurus.
- Scelles, R. (2006). Frères et sœurs face au handicap, de l'enfance à l'âge adulte. In C. Bert (dir), *La fratrie à l'épreuve du handicap* (p. 89-109). Ramonville Sainte-Agne : Érès.
- Scelles, R. (2008). Dire ou ne pas dire en famille : réflexion sur le processus de subjectivation du handicap par les enfants au sien de la fratrie. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 1, 485-501.
- Scelles R. (2009). Intégration scolaire, ce que les enfants en disent. In S. Korff Sausse (dir.), *La vie psychique des personnes handicapées* (p. 113-130). Ramonville Sainte-Agne : Érès.
- Scelles, R. (2010). *Liens fraternels et handicap. De l'enfance à l'âge adulte*. Ramonville Sainte-Agne : Érès.

- Scelles, R. (2014). Intégration Scolaire : Point de vue subjectif des membres de la famille. *Revue de Santé Scolaire et Universitaire*, 29, 22-27.
- Scelles, R., Bouteyre, E., Dayan, C. et Picon, I. (2011). Support groups for sisters and brothers of children with intellectual and developmental disabilities. *Early Child Development and Care*, 180(06), 743-752.
- Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : PUF.
- Wallon, H. (1954/1985). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, n° spécial H. Wallon, 287-296.
- Weil, D. (1998). Roman ou mythe, les chemins du sujet-parlant en psychanalyse. In M. Bertrand (dir.), *Psychanalyse et récit, Stratégies narratives et processus psychothérapeutiques* (p. 21-36). Besançon : PUFC.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Régine Scelles

Professeure en psychologie
Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Clémence Dayan

Psychologue, Docteur en psychologie
CAMSP de Trappes (78)

Pour citer ce texte :

Scelles, R. et Dayan, C. (2015). L'enfant en situation de handicap : désir de savoir et apprentissage avec les pairs. *Cliopsy*, 13, 7-25.

Un groupe de parole avec des adolescent-e-s trisomiques 21

Nathalie Auguin-Ferrere

Dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation réalisée à l'université Paris-Descartes sous la direction de Nicole Boucher (Auguin-Ferrere, 2012), j'ai soutenu une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005) auprès d'adolescent-e-s trisomiques 21 et de parents à travers un dispositif associant plusieurs outils. Il s'agissait de comprendre le vécu de sujets en situation de handicap au moment de l'adolescence et d'évaluer les effets de l'investissement de l'espace social sur la dynamique enfant-parents. La conduite d'un groupe de parole avec sept adolescent-e-s (quatre garçons et trois filles) âgé-e-s de quinze à dix-huit ans a constitué un temps fort de ma démarche.

Cet article se propose de présenter le contexte de la recherche et le dispositif du groupe de parole. L'analyse du discours de Clémentine (18 ans) nous permettra ensuite d'avoir accès à une compréhension approfondie de la position du sujet trisomique 21 dans son rapport à soi et aux autres. Je montrerai qu'un travail d'énonciation et de subjectivation a été possible pour elle grâce à l'attention portée aux conditions d'émergence du travail groupal et à l'investissement par l'adolescente de cet espace de parole.

Le contexte de la recherche

Pourquoi s'intéresser aux adolescent-e-s trisomiques 21 ?

Les adolescent-e-s auxquels je me suis intéressée sont avant tout des jeunes personnes comme les autres avec une spécificité qui se situe au niveau de leurs expériences sociales. Leur statut d'enfant puis d'adolescent-e en situation de handicap au sein de leur famille, à l'école et dans les différents espaces de socialisation au sein desquels ils évoluent, les confronte à différentes contraintes et difficultés d'une grande complexité. Ces dernières peuvent être analysées en prenant en considération l'imagerie de notre société (représentations, croyances, préjugés, stéréotypes), la répercussion interne que prend pour le sujet trisomique et le groupe familial la confrontation à un « soi amputé, mal fait, limité » (Morvan, 2010, p. 65), et ce qui circule entre ces deux pôles (*id.*).

Un malaise ancien et profond existe au sein de notre société à l'égard de tous ceux qui présentent des particularités (Korff-Sausse, 1994, 1996 ; Morvan, 2010). On l'observe aisément lorsque des personnes dites

« ordinaires » et des personnes dites « trisomiques » sont en présence. Il naît de la différence imprécise entre la personne présentant une trisomie 21 et son interlocuteur, et aussi de l'incertitude quant à l'origine du handicap (Vaginay, 2000). L'identification à la personne trisomique 21, ne serait-ce que partielle, est peu évidente, car l'énigme de l'origine reste entière. Ce déficit d'identification peut nourrir un sentiment d'étrangeté important et amener des réactions méprisantes de rejet qui ont pour effet d'isoler socialement l'adolescent-e (Korff-Sausse, 1994).

Les représentations sociales à l'égard de la personne présentant une trisomie 21 ont pu évoluer à certains égards ; cependant les adolescent-e-s se confrontent toujours quotidiennement à leur caractère ambivalent (Vaginay, 2000). Morvan (2010) qualifie le double mouvement qui est à l'œuvre : l'un est porté par des effets de freins et de résistances, source de ralentissement, voire d'empêchement, et l'autre est basé sur une volonté de faciliter l'inclusion.

Au cours de ces dernières décennies, la politique européenne à l'égard des personnes en situation de handicap¹ a modifié l'accueil des adolescent-e-s au sein des différents espaces de socialisation. Mais force est de constater qu'ils/elles se trouvent maintenu-e-s dans un état liminal (Stiker, 1982). La dynamique à l'œuvre au sein de notre société constitue une contrainte sociale pour l'adolescent-e trisomique 21 et ses parents. Comment envisager sereinement de devenir adulte quand les espaces sociaux ne facilitent pas le processus de socialisation ? Comment négocier la séparation parents-enfant dans un tel contexte ?

Un autre aspect de notre société contemporaine est à souligner. Depuis plusieurs années, nous évoluons dans un contexte scientifique et idéologique qui expose le futur enfant trisomique 21 à voir sa vie interrompue in utero². Ceux qui naissent peuvent donc s'interroger sur « la légitimité de leur place dans le monde des biens portants » (Ringler, 2004, p. 36). Ils savent intuitivement que certaines personnes auraient souhaité qu'ils ne soient pas nés. Entre acceptation et rejet de la part de la société, l'adolescent-e trisomique 21 peut ainsi se poser de nombreuses questions relatives à la légitimité de sa place et à sa position de sujet en devenir.

Le retard mental³ que présente le sujet trisomique 21 et sa spontanéité peuvent également évoquer la figure de l'enfant « qui ne parle pas encore », celui qui n'est pas habité par le langage et la parole. Aussi, du fait de son retard mental et de certains de ses comportements, l'adolescent-e est, le plus souvent, regardé-e comme « un grand enfant ». Au sein des relations sociales (à l'école, dans le cadre des loisirs...), ce regard qui est posé sur lui peut l'empêcher de s'inscrire dans une perspective évolutive. Il peut manifester son désir de grandir et, dans le même temps, celui de rester enfant sous la protection des parents. Son attitude fait écho à la position adoptée par les adultes qui l'incitent à être le plus autonome possible versus « reste petit » (Morvan, Auguin et Torossian, 2005).

1. Un dossier complet sur la politique européenne à l'égard des personnes handicapées est disponible sur le site : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-handicap/handicap-europe/> (mise à jour en septembre 2012).

2. La législation française permet l'interruption de grossesse pour raison médicale à tout moment de la grossesse (au-delà du délai de 14 semaines d'aménorrhée : voir la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001, art. 10 & 11, journal officiel du 7 juillet 2001). Le diagnostic de trisomie 21 peut donc conduire à une interruption médicale de grossesse chez un grand nombre des couples concernés. Il y a en moyenne 7000 interruptions médicales de grossesse chaque année en France (données de l'ENS Lyon).

3. Denis Vaginay évoque une combinaison de signes organisés en trépied : des stigmates visibles, l'origine génétique de l'anomalie chromosomique et le retard mental (2000, p. 9-10).

L'objet de cette étude et son approche

Au moment de l'adolescence, le/la jeune trisomique 21 est confronté-e comme tout un chacun à d'importants remaniements physiques, psychiques, relationnels. Le retard mental et les contraintes de son environnement auxquels l'adolescent-e trisomique 21 est soumis-e peut le/la fragiliser et rendre délicat le travail de subjectivation pourtant nécessaire au moment de l'adolescence. Ainsi, dans ce travail, j'ai cherché à comprendre les effets du contexte familial et social sur son évolution psychique, à saisir les particularités de cette période de transition et les voies de dégagement qu'il/elle va privilégier.

Ainsi, en choisissant de solliciter des adolescent-e-s trisomiques 21 et leurs parents, mon étude a cherché à répondre aux questions suivantes : quelles représentations les adolescent-e-s et leurs parents ont-ils des bouleversements qui ponctuent cette période de vie ? Que disent-ils de leurs relations, de leurs liens ? Quelles représentations les adolescent-e-s ont-ils/elles des contraintes sociales ? Comment se saisissent-ils/elles de l'espace social pour faire évoluer leur rapport à soi et aux autres ?

Il s'agissait alors de comprendre les différents aspects de la dynamique du sujet adolescent dans le souci d'engager une réflexion quant à l'accompagnement éducatif et psychologique à proposer aux jeunes trisomiques 21 et à leurs familles. Mes expériences de psychologue dans des institutions accueillant des enfants et adolescents en difficultés et de formatrice auprès d'éducateurs spécialisés m'ont amenée à vouloir questionner les enjeux de cette période de vie et de l'accompagnement psycho-éducatif pour des jeunes présentant un retard mental.

J'ai choisi d'inscrire cette recherche dans la perspective d'une approche clinique situationnelle telle que Morvan (2010) la définit en référence à la méta-psychologie freudienne : c'est mon cadre de référence pour concevoir l'écoute des personnes et l'analyse de leurs discours. Ainsi, j'ai cherché, au cours des échanges, à saisir l'actuel relaté par l'adolescent-e lui/elle-même pour comprendre ce qui tisse et ponctue les parcours de chacun-e. Cette approche permet, par « approximations successives » (Morvan, 2010, p. 165), de reconstituer ce que le sujet nous donne à voir de sa réalité.

L'écoute clinique permet au chercheur d'avoir accès au sens et au non-sens que prennent les événements dans un parcours de vie, aux mouvements psycho-dynamiques conscients et inconscients qui peuvent accompagner le désir d'autonomie, d'émancipation de l'adolescent-e (Morvan, 2010). Recueillir la parole de l'adolescent-e et de son/ses parent-s m'a donné la possibilité de mieux saisir la dynamique du sujet et les résultats d'un précédent travail m'ont confortée dans ce choix (Auguin-Ferrere, 2008). Aussi, j'ai retenu l'entretien clinique et la rencontre en groupe comme modalités d'investigations auprès des adolescents et un entretien clinique (individuel ou en couple) pour échanger avec le(s) parent(s).

Le choix du groupe de parole

J'avais initialement envisagé de réaliser des entretiens cliniques individuels avec plusieurs adolescents (filles et garçons âgés de 14 à 18 ans) et avec au moins un de leurs parents, voire les deux lorsque c'était possible. Les réserves manifestées par les associations de parents que j'ai contactées m'ont amenée à m'interroger sur la faisabilité de cette démarche. Ainsi, la présidente d'une de ces associations m'a fait part de ses préoccupations en soulignant le fait que les adolescent-e-s exprimaient le besoin d'échanger : elle m'a expliqué que des ateliers existaient déjà au sein de l'association⁴, mais qu'aucun ne permettait aux adolescent-e-s de pouvoir se retrouver pour parler. Une demande est alors apparue : que les entretiens soient collectifs.

Je n'avais pas envisagé de rencontre en groupe tant sa conduite me semblait délicate. Pourtant, nos travaux précédents (Auguin-Ferrere, 2008 ; Morvan, Auguin et Torossian, 2005) m'avaient sensibilisée au fait que les adolescent-e-s ont besoin d'un étayage important sur le plan verbal pour parvenir à parler d'eux-mêmes et de leurs expériences dans le cadre d'un entretien clinique de recherche. Or, pour les adolescent-e-s, le groupe constitue un mode d'organisation plus spontané, naturel, plus facile à envisager que la relation duelle avec l'adulte. La rencontre collective peut ainsi être perçue et vécue comme moins intrusive et anxiogène. Elle offre un cadre plus étayant : chacun-e se trouve incité-e à parler, car il/elle est encouragé-e par la présence, le discours des pairs et du chercheur, la reconnaissance dans le discours de l'autre facilitant la prise de parole (Picon, 2008).

Aussi, reconsidérant mon dispositif de recherche, j'ai fait l'hypothèse que la rencontre en groupe me permettrait d'avoir une compréhension plus fine des réponses fournies par les adolescent-e-s au sujet de leurs expériences vécues, des rapports conscients et inconscients qu'ils entretiennent avec leur environnement. De plus, j'ai considéré que la situation groupale pouvait me donner accès aux modalités d'interactions privilégiées par les adolescent-e-s (avec les pairs et leur environnement). Prenant donc en compte la demande qui m'avait été adressée, je l'ai considérée comme faisant partie de la situation clinique (Morvan, 2010).

Cette demande a d'ailleurs été accompagnée par l'imposition de la présence d'une bénévole de l'association pendant les deux premières rencontres et de celle d'une étudiante en licence de psychologie, stagiaire au sein de l'association. L'ajout de la bénévole « confirmée » (elle connaissait l'ensemble des adolescent-e-s) a été présentée comme nécessaire car la présence de deux jeunes hommes souhaitant assister au groupe de parole pouvait poser problème. La force des représentations dont ces deux adolescents étaient porteurs les enfermait, pour l'un, dans la figure du « déficitaire » et, pour l'autre, du sujet « peu contrôlable » tant il semblait préoccupé par des questions renvoyant à la sexualité. La présidente de l'association m'a fait part de ses inquiétudes et du fait que je pouvais être

4. Un atelier gazette a lieu chaque samedi au cours duquel les adolescent-e-s peuvent apprendre à se servir de l'ordinateur et élaborer une « gazette » diffusée par la suite aux adhérents de l'association.

en difficulté pour gérer l'ensemble du groupe. Derrière cette attention portée à mon confort et à celui des membres du groupe, j'ai entendu le besoin pour elle de se rassurer sur le « bon déroulement » de la rencontre et une certaine méfiance à mon égard. Ce qui m'a laissé entrevoir la nécessité pour moi d'être attentive au vécu d'intrusion que ma présence pouvait provoquer dans « la vie ordinaire » de l'association. Ma qualité de chercheuse et de psychologue pouvaient à la fois susciter un intérêt, me situant du côté de « l'experte », mais aussi susciter de l'appréhension. Les échanges avec les adolescent-e-s me donnaient en effet accès à leur intimité et à celle de leur famille. J'ai accepté ces injonctions tout en apportant ponctuellement à la présidente de l'association des éléments sur l'évolution du groupe.

Ce climat de méfiance initiale à mon égard et la stigmatisation dont certains adolescents faisait l'objet sont des éléments qui ont contribué à la préoccupation constante que j'ai eue de mettre en place un cadre « suffisamment bon » (Winnicott, 1971) au sein du groupe pour que chacun-e y trouve sa place afin qu'il/elle puisse être écouté-e et puisse s'exprimer. Le dispositif qui a été proposé a tenu compte de ces mouvements psychiques qui ont traversé ma demande de recherche.

Dispositif proposé et conduite du groupe de parole

Les réflexions de Rouchy (2006) m'ont amenée à penser qu'en invitant un sujet à s'exprimer sur son expérience, il était important qu'il puisse trouver un espace dans lequel celle-ci allait être reçue et contenue ; d'autant qu'il pouvait être question d'une expérience de vie émotionnelle troublée, perturbée, douloureuse. Ainsi, la structure des rencontres et l'animation ont été pensées dans ce sens. Et l'énonciation des éléments du dispositif de parole a contribué à délimiter le contenant dans lequel ce qui allait se passer et se dire pouvait prendre sens pour les adolescent-e-s.

Structure des rencontres

Les aspects organisationnels, temporels et spatiaux ont été envisagés dans le but de concilier les impératifs du fonctionnement institutionnel et d'un groupe à visée de recherche.

Le dispositif a été mis en place dans un centre culturel de la ville de Paris à proximité du domicile des participant-e-s. Ce lieu leur était familier car ils/elles y venaient pour d'autres activités organisées par l'association. Ces éléments matériels ont facilité la mise en confiance et la venue régulière des adolescent-e-s. Nous disposions d'une salle qui était réservée à l'avance. Il me semblait important de conserver le même lieu d'une rencontre à l'autre. Nous avons dû changer de salle à deux reprises. Cependant, chaque salle disposait du confort matériel pour la tenue du groupe de parole et nous garantissait la discrétion ainsi qu'un calme relatif.

Pour chaque rencontre, le mobilier (table et chaises) était disposé par mes soins, de telle sorte que chacun-e puisse être vu-e par les autres. Les participant-e-s ont souhaité à chaque fois que des tables soient disposées devant eux/elles. Un moyen de créer certainement une barrière de protection balisant l'espace intermédiaire entre soi et non soi (Winnicott, 1971). Les adolescent-e-s pouvaient aussi manipuler plus discrètement leur portable, garder leur sac sur eux et ainsi par moment satisfaire leur besoin de se protéger de cette menace imaginaire que le groupe pouvait incarner (Bion, 1965). La luminosité de la pièce me permettait un bon repérage de la communication gestuelle.

Le groupe a été réuni le samedi après-midi toujours à la même heure, en dehors des vacances scolaires. La participation des adolescent-e-s était volontaire. Cinq sur sept sont venus régulièrement. Un groupe de cette dimension permet la prise en compte des conditions langagières des participants, laisse l'espace pour un approfondissement des contributions individuelles et permet le développement des phénomènes groupaux sans empêcher les affirmations individuelles.

La durée des rencontres a été fixée à une heure trente afin de favoriser la participation tout en évitant d'exposer les adolescent-e-s à une fatigue trop importante liée à la vigilance qu'impliquent l'écoute et la participation active. Le groupe était fermé et quatre séances étaient prévues avec une possibilité de deux à trois en plus. Autrement dit, tous les adolescent-e-s étaient présent-e-s dès la première ou deuxième rencontre et la fin du groupe a été l'objet d'une réflexion collective. Ainsi, ce lien entre eux excluait le principe d'une arrivée de nouveaux participants. Le maintien du dispositif avec les mêmes personnes avait une fonction de réassurance pour elles (Rouchy, 2006).

Animation des rencontres

Lors de ma présentation, mes expériences de psychologue et de chercheuse engagée dans des recherches auprès de personnes trisomiques 21 ont été situées, ainsi que mon projet de recherche. Le groupe de parole a été présenté comme un espace où chacun-e pourrait s'exprimer en se sentant libre de le faire en raison des règles proposées.

J'ai indiqué également que leur parole allait m'aider à mieux comprendre ce qu'il/elle vivait au quotidien, avec leur famille, leurs amis, à l'école ou ailleurs. Je leur ai parlé aussi de la confidentialité qui serait respectée lors du traitement et la diffusion des données. Ces premiers échanges m'ont permis de m'assurer qu'ils/elles étaient bien tou-te-s volontaires et consentant-e-s.

L'objet du travail du groupe a été présenté. Il s'agissait bien pour eux/elles de parler de soi, de leur propre expérience. La consigne initiale a été la suivante : *« je m'intéresse à ce que vous vivez en tant qu'adolescent ou adolescente. Pour mieux comprendre, je souhaite que vous parliez de vous, de ce que vous vivez, de ce que vous faites, de ce que vous aimez ou pas. »*

Ce sont vos idées à vous qui sont importantes ». Julien-Gauthier (2013) souligne l'importance de rappeler à un public déficient intellectuel que toute réponse ou développement est bon. La peur de donner une mauvaise réponse peut empêcher la personne de prendre la parole et de développer son propos.

La mise en place de « règles fondamentales » discutées ensemble a été une étape essentielle pour sécuriser le groupe. Ainsi, nous avons échangé sur le sens de différents principes : le respect de la parole de chacun-e, de son silence, la règle de discrétion. Discuter des règles a permis à ces adolescent-e-s d'entendre quelque chose de la différenciation entre moi et l'autre, le dedans et le dehors, et de la possibilité qu'ils/elles avaient de développer librement leur pensée si nous prenions soin du cadre ensemble. Chacune de ces règles a été explicitée lors des deux premières séances et ponctuellement lorsque cela a été nécessaire ensuite. Elles ont été comprises et respectées par chaque adolescent-e. Ainsi, comme le précise Gavarini, il s'agit là « de permettre l'émergence d'une parole de Sujets dans le moment du groupe de parole dont ils entendaient qu'ils étaient aussi responsables » (Gavarini, 2009, p. 60). Cette prise de responsabilité les a valorisé-e-s. Dans la continuité de ces premiers principes énoncés, les adultes présents se sont engagés à encourager et respecter la parole de chacun-e lors de la tenue du groupe et à rester discrets sur ce qui était échangé. Ces éléments, qui ont nourri nos premiers échanges, ont eu des effets sur la mise au travail du groupe.

Les modalités de fonctionnement du groupe de parole ont tenu compte de ses spécificités. Pour cela, j'ai procédé à des aménagements. En effet, une approche thématique a été privilégiée avec le groupe afin de faciliter l'expression et explorer les différents aspects de la vie sociale du sujet trisomique 21. Ainsi, ont été abordés successivement des thèmes comme l'école, les loisirs, les amis, la famille (parents, fratrie), les relations affectives et amoureuses, les projets.

Dans la démarche que j'ai privilégiée, je les ai invité-e-s à parler, sur chaque thème, de leurs relations actuelles (le vécu présent) et souhaitées (projection dans l'avenir), de situations qui les avaient marqué-e-s (vécu passé). Nous avons essayé ensemble de relier ce qui était dit aux émotions ressenties. En structurant ainsi mon approche, les adolescent-e-s ont évoqué plus aisément leurs préoccupations, questionnements, projets et ambitions.

La formulation des questions, a fait l'objet d'une attention particulière. En effet, dans la question posée, une seule idée était formulée pour ne pas rendre la compréhension délicate ; le vocabulaire était celui du quotidien.

Le cadre a été remanié au fur et à mesure des réflexions menées sur le terrain. Aussi, suite à la sollicitation de deux adolescents, j'ai donné la possibilité aux membres du groupe de connaître le thème abordé à la prochaine rencontre ; ainsi, ils pouvaient y réfléchir, amener des objets ou photos en lien avec le thème. Ils se sont montrés beaucoup plus enclins à la

prise de parole. Spontanément, ils ont abordé les thèmes de la sexualité et de la mort.

Au cours de chaque début de rencontre, j'ai pris aussi pour habitude de synthétiser les idées développées à la séance précédente afin de faciliter la poursuite de la réflexion et une prise de parole plus aisée. De plus, un temps « d'accueil » laissait l'espace à chacun-e pour énoncer son état émotionnel du moment et faire part d'un événement ou élément particulier depuis notre dernière rencontre. Nous échangeons ensuite sur le thème défini. Chaque séance se clôturait de la même manière : j'invitais les participant-e-s à énoncer comment il/elle se sentait après cet échange. Cette approche qui peut paraître très structurée a eu des effets de contenance (Bion, 1965) et de sécurisation du groupe.

Progressivement, l'aisance corporelle avec laquelle ils/elles se rendaient dans la salle, la manière dont chacun-e prenait place autour de la table, leur posture corporelle pendant la tenue du groupe de parole me laissaient penser qu'ils/elles avaient pris possession de l'espace. Aussi, à partir de notre quatrième rencontre, la parole s'est révélée de plus en plus libre. Nous avons observé un meilleur enchaînement dans les propos, une plus grande fluidité dans le discours de certain-e-s adolescent-e-s tandis que la prise de parole est devenue possible pour d'autres. Le dispositif groupal pensé et énoncé a permis de rendre possible l'entrée en relation de paroles de ces adolescent-e-s.

Le public que j'ai sollicité présente la particularité d'avoir peu l'occasion de s'exprimer et il n'ose pas toujours le faire. Cette difficulté à prendre la parole tient aux considérations des adultes à son égard. Comme nous l'explique Korff-Sausse (2009) dans son article *les mots : des alliés ou des traîtres*, des freins peuvent empêcher de considérer la personne en situation de handicap comme un interlocuteur « valable ». Elle met en avant le statut d'enfant auquel il est assigné et les difficultés d'identification des adultes à un enfant, ou adolescent, qui est *a fortiori* en situation de handicap. Ces dernières reposent sur la peur de se reconnaître, d'y voir nos fragilités. Elles invitent fortement les adultes à penser que le sujet « est porteur d'une telle souffrance que nous préférons penser qu'il n'est pas conscient et imaginer qu'il n'a pas les capacités intellectuelles de penser la situation qui est la sienne. Voilà les raisons pour lesquelles les adultes empêchent sa parole d'être dite et entendue, par toutes sortes de moyens : dissuader ses questions, arrêter sa curiosité, penser qu'il n'a pas besoin de savoir ou qu'il vaut mieux qu'il ne sache pas » (Korff-Sausse, 2009, p. 91). À la vue et à l'écoute des possibilités d'expression que me montraient ces adolescent-e-s, ma position a évolué. J'ai de plus en plus encouragé l'adolescent-e qui s'exprimait à parler en son nom, à chercher les mots qui traduiraient au mieux ce qu'il/elle ressentait, à développer l'écoute de soi et des autres.

La présence de la déficience et la jeunesse du public auquel je me suis adressé auraient pu m'amener à tutoyer spontanément chaque adolescent-e. Dans le cadre du groupe de parole, j'ai choisi de vouvoyer

chacun-e car j'ai considéré la dynamique adolescente et l'importance de la dimension symbolique dans la relation. Je me suis appuyée sur ce que Cabassut (2005) nous rappelle dans un de ses ouvrages à propos de la relation entre le professionnel et la personne présentant une déficience. Il explique que le vouvoiement établit une certaine distance dans la parole et c'est précisément ce qui est intéressant dans la relation. Car, selon lui : « [Cela] oblige chacun à la maintenir tant vis-à-vis de lui-même que de l'autre handicapé. Surtout, il signifie à autrui qu'il occupe une place potentiellement non équivalente à soi, produisant d'emblée une différenciation (entre le professionnel et le non-professionnel) et rompant avec l'effet de miroir, si familièrement complice de l'image : entre nous soit dit... Bref, le vouvoiement fait tiers, là où le tutoiement reste duel » (Cabassut, 2005, p. 41).

Pour les adolescent-e-s rencontré-e-s, l'expérience de se retrouver en groupe avec des adultes qui les écoutaient pour ce qu'ils/elles avaient à dire et qui favorisaient le lien entre la parole de l'un-e et de l'autre a été une découverte et, en même temps, un espace-temps propice à la construction de la parole de chacun-e et porteur de changements. L'exemple de Clémentine va nous aider à en cerner les contours et à souligner combien l'attitude du chercheur clinicien peut être déterminante.

Clémentine

Clémentine est une jeune fille de 18 ans, dernière d'une fratrie de trois enfants. Elle vit avec ses deux parents et sa sœur aînée, son frère a récemment quitté le domicile familial. Elle a réalisé l'ensemble de son parcours scolaire en milieu ordinaire : en maternelle, au sein d'une école primaire en Classe pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) et au collège en Unité Pédagogique d'Intégration (UPI devenue ULIS, Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire). Au moment de notre première rencontre, la jeune fille poursuit ses études dans un Établissement Régional d'Enseignement Adapté (EREA) de la région parisienne. Dans le cadre de ce dispositif, elle alterne entre des stages dans différents domaines (cuisine, maroquinerie, soins à la personne et vente) et des cours. Sur le plan social, elle apprécie de participer régulièrement à plusieurs activités ou sorties proposées par l'association. Elle pratique également la peinture avec un petit groupe de personnes au sein d'une association de son quartier.

Clémentine a accepté de participer au groupe de parole où elle est venue à chaque fois. Dans le cadre de la recherche, j'ai rencontré également en entretien individuel son père puis sa mère. Ces rencontres ont été envisagées après la tenue de l'ensemble des séances du groupe de parole.

L'entrée en groupe de Clémentine

Dès la première rencontre, Clémentine s'installe autour de la table, se retrouvant entourée des autres. Elle évite de s'asseoir à mes côtés, elle

préfère me faire face. Ce face-à-face visuel lors des échanges a été pour elle nécessaire : j'étais à proximité et en même temps à distance.

Elle se présente comme une jeune fille ayant un contact facile avec les autres adolescent-e-s du groupe. Elle les connaît pour avoir réalisé des activités avec eux au sein de l'association et avoir partagé des temps de sa scolarité avec certain-e-s. Son aisance sur le plan verbal facilite sa prise de parole. Clémentine ne présente pas de troubles de l'élocution majeurs et dispose d'un vocabulaire à la fois riche et adapté pour présenter ses idées. Elle a une bonne compréhension verbale. Elle se souvient toujours du thème que nous avons prévu d'aborder d'une fois sur l'autre et le rappelle volontiers. Elle montre ses capacités à suivre et partager l'échange engagé et à y apporter sa contribution. Ses interventions, d'abord peu nombreuses, se font plus régulières et plus denses à partir de la troisième séance.

Clémentine s'est inscrite progressivement dans le partage de son expérience personnelle. La confiance dans son propre appareil à penser a été essentielle dans le travail d'élaboration groupal qui s'est engagé. Comme le précise Kaës (2004), l'expérience de confiance dans son propre appareil à penser est un « passage obligé dans toute expérience de pensée à plusieurs ». Penser au sein d'un groupe implique de pouvoir tolérer que les objets de son monde interne partagés avec les autres, se trouvent transformés, négligés, attaqués, enrichis. Et « cette confiance est en même temps la condition de la fiabilité des pensées venant des autres » (Toubert-Duffort, 2012, p. 33).

Dans un premier temps, Clémentine se confronte à la passivité de certains membres du groupe qui ne réagissent pas à ses interventions. La reformulation de ses propos par mes soins l'encourage à poursuivre et lui confirme qu'elle est écoutée. Elle tire un plaisir narcissique certain à parler, puis à être écoutée et attendue à une place. Progressivement, les autres réagissent positivement à ses interventions et le lui manifestent.

En cherchant à instaurer les conditions d'une rencontre intersubjective par la parole, Clémentine a conforté la confiance qu'elle pouvait s'accorder, la certitude de son monde intérieur. Elle s'est « installée » dans ce nouvel espace et elle a pu ainsi interroger à la fois sa relation à ses parents, son rapport à la trisomie 21, le regard de l'autre et nous faire part de ses préoccupations affectives.

Quand la relation aux parents peut être interrogée

Clémentine a toujours vécu avec ses deux parents et nous traduit à plusieurs reprises les liens d'attachement qu'elle a construit avec eux. Ses deux parents constituent pour elle des figures sécurisantes, notamment son père. Au quotidien, les attitudes parentales, attentives et prévenantes, peuvent être vécues comme envahissantes : « *Il [son père] me dit "tu fais quoi ? Tu fais quoi ?" Ils [ses parents] s'intéressent à moi... Ils me posent beaucoup de questions. Des questions, encore des questions pour savoir ce que je fais. J'étouffe, j'étouffe. Mes parents me font de l'ombre* ». Elle nous répète à plusieurs reprises : « [ils] *me font de l'ombre* ». Dans l'espace

réceptacle du groupe, elle revient à plusieurs reprises sur l'intérêt que lui portent ses parents et en même temps le sentiment d'intrusion qu'elle a, lorsqu'elle est confrontée quotidiennement aux questions de son père. Elle exprime sa sensation d'étouffement sans toutefois pouvoir l'expliquer.

Clémentine va trouver un écho favorable auprès de Louise (17 ans) qui, à la séance suivante, va évoquer les nombreuses tensions entre elle et ses parents et notamment avec son père. Elle nous précise : « *je suis un bébé à cause de lui* ». Le maintien de la relation de dépendance peut être source de réassurance pour ces deux adolescentes mais également devenir angoissante.

Les expériences personnelles évoquées aident le groupe à élaborer sur la présence/absence du parent, les sensations que cela procure en termes de plein/vide, de réconfort/inconfort physique et psychique. Aussi, nous évoquons la relation de confiance parent-enfant qui peut se trouver bousculée dès que l'adolescent-e manifeste des signes aux parents qui ne les rassurent pas. Clémentine parvient à faire le lien entre ses nouvelles préoccupations amoureuses qu'elle dévoile spontanément au cours de ses échanges au domicile familial et les questions répétées de son père. Par deux fois, lors de la cinquième séance de groupe de parole, Clémentine insiste sur le regard que portent ses parents sur elle : ils la considèrent « *trop jeune [...] je suis encore leur bébé pour eux* ».

Lors de ses prises de paroles, j'ai évité des relances trop immédiates, trop nettes, qui auraient pu être vécues comme intrusives. De son côté, Louise lui manifeste son soutien en ayant un mouvement de rapprochement corporel (le haut de son corps se rapproche physiquement de celui de Clémentine) et en relayant son propos. L'effet de présence, dont parle Mireille Cifali (2008) procure, à ce moment de notre échange, un sentiment positif à Clémentine. Son propos acquiert une certaine légitimité. Ce qui l'amène, au cours de la même séance, à énoncer avec un ton affirmé : « *Je dois prouver à mes parents que je suis grande sinon je suis encore leur bébé pour eux. Moi, je me trouve bien comme je suis [...]. Et eux, ils me disent "non, tu es trop jeune". Bah, non, je sais faire l'amour aussi. A mon âge, à 18 ans, je peux faire l'amour avec un garçon... au moins faire cela pour la première fois. Mais, "fais pas ci, fais pas ça..." J'en ai marre de mes parents qui dirigent ma vie* ».

Nos échanges qui se poursuivront après cette séance nous permettront de comprendre le conflit auquel Clémentine se confronte. En effet, la jeune fille souhaite être plus autonome, mais elle pressent que ses parents se trouvent bousculés par son désir d'émancipation. Les échanges entre eux s'en trouvent affectés : « *Ils me crient dessus : "tu dois obéir"* ». Face au couple parental, Clémentine ne s'autorise pas à demander ou à exprimer ses désirs. Lors d'un échange sur ses projets d'avenir, elle nous précise : « *Je n'ose pas leur dire. Cela va leur faire du mal. Ils ne veulent pas que leur fille parte. Je veux faire comme les autres femmes* ». L'adolescente traduit ainsi la grande difficulté qui est la sienne de remettre en question la relation

établie, tant elle peut percevoir la blessure narcissique parentale (Korff-Sausse, 1996) dont elle peut se sentir responsable. Aussi, elle semble chercher à protéger ses parents de nouvelles blessures que son attitude ou ses propos pourraient ré-ouvrir ou provoquer.

Clémentine pose en groupe et au groupe la question de l'évolution nécessaire de la relation parents-enfant/enfant-parents au moment de l'adolescence. Pour advenir, l'adolescent-e a besoin de se sentir exister par et pour lui/elle-même. La position parentale peut aider ou au contraire venir freiner le mouvement dynamique de séparation-individuation engagé par l'adolescent-e (Jeammet, 1994). La situation de handicap peut encourager les parents attentifs à leur enfant, à développer une grande vigilance, voire un comportement (sur)protecteur et ce dernier peut être vécu comme envahissant à certains moments, par l'adolescent-e.

Dans le quotidien, les propositions de sorties avancées par les parents de Clémentine sont perçues par la jeune fille comme des contraintes : « *Mes parents me forcent à aller au cinéma avec eux* », « *Mes parents m'ont forcée de voir l'exposition de Monet [...] Ils avaient déjà pris les billets. Ils se trompent, ils se gourent grave* [mot accentué] ». Au-delà de la gêne légitime que tout grand adolescent peut avoir à réaliser ses sorties culturelles avec ses parents, nous avons fait l'hypothèse que Clémentine pouvait être gênée par autre chose : à l'extérieur, le regard des autres peut se révéler pesant. Lors de la deuxième rencontre, l'intervention de Pierre (18 ans) et de Mohamed (18 ans) nous aide à explorer cette piste avec le groupe. En effet, Pierre commence par évoquer les moqueries des autres adolescents dans la cour d'école et Mohamed poursuit : « *les gens normaux insultent nous « gogols* ». Clémentine nous parle alors du « *regard bizarre des gens dans la rue* ». La différence visible donne tellement à voir qu'elle aveugle (Korff-Sausse, 1996) et soumet, ici, l'adolescente au reflet d'elle-même, déformé par la vision de l'atteinte, mais aussi aux sentiments d'autrui (sentiment de rejet, de malaise, de culpabilité). Cette situation s'apparente à une épreuve à laquelle elle dit préférer se soustraire.

Clémentine interroge également une autre dimension de la relation avec ses parents : celle du dialogue possible sur un sujet de préoccupation actuel pour elle, la sexualité et la vie affective. Les échanges limités que la jeune fille a avec ses parents et son père en particulier l'amènent à se questionner et à questionner les autres. Elle engage le sujet à la cinquième rencontre : « *Avec lui [son père], il faut se méfier. Il veut pas qu'on parle de l'amour avec lui. Cela l'intéresse pas du tout. Il me dit : "non, tu es trop jeune pour faire l'amour"* ». Certains sentiments ne peuvent être verbalisés : « *J'aimerais qu'ils me disent qu'ils m'aiment* » ; et elle ajoute : « *Des fois, cela fait du bien qu'ils disent ce qu'ils ressentent à leurs enfants* ». C'est avec une certaine émotion (tonalité de voix plus basse et montée de larmes) qu'elle partage avec nous ce qui semble être une source de souffrance pour elle.

Les échanges avec les autres membres du groupe nous amèneront à suggérer que certains sujets, tels ceux qui touchent à la sexualité et à la vie affective, ne peuvent pas toujours être partagés au sein du milieu familial. Les parents ne sont pas les personnes qui se révèlent les plus disponibles pour aborder ces sujets. L'importance d'un tiers dans la relation parents-adolescent a ainsi été suggérée pour ouvrir des perspectives à Clémentine et amener les autres à regarder les personnes qui gravitent autour d'eux comme des personnes ressources.

Le regard de l'autre

Pour se construire, l'enfant puis l'adolescent-e a besoin du regard de l'autre (Winnicott, 1971). L'adolescent-e développe une sensibilité accrue au regard qui est porté sur lui/elle et va (re)chercher ce qu'il/elle est, ce qu'il/elle est en train de devenir dans le regard de l'autre.

Clémentine nous traduit ce qu'elle perçoit dans le regard parental : « *Je suis leur fille chérie [...] Ils me voient comme leur fille trisomique 21 [...] comme un enfant rien que pour eux [...] Mes parents m'aiment comme je suis [...] Ils voient que leur fille. Ils voient jamais l'adulte* ». L'adolescente se sent reconnue dans son statut de « fille de » ses deux parents, avec la particularité qui est la sienne : la trisomie 21. Ainsi, elle perçoit l'investissement affectif parental tout en soulignant la difficulté qui est la leur, de la reconnaître comme devenant une jeune adulte. Clémentine peut attendre d'eux une évolution de leur regard. Elle pressent que cette « conversion du regard » (Diederich et Moyse, 1995) peut ouvrir à une relation basée sur l'altérité. Elle peut ainsi espérer se dégager progressivement de cette relation de dépendance qui l'empêche de s'affirmer.

Dans la continuité de ses propos, Clémentine nous fait part du regard que les membres de sa fratrie portent sur elle : « *Mon frère et ma sœur, ils me voient comme leur sœur, pas comme une adulte* ». L'adolescente traduit ici combien elle se sent à la fois aimée mais également enfermée dans une image de « petite fille qui ne peut pas grandir ».

C'est dans le regard et le discours d'un de ses professeurs qu'elle semble trouver des marques de valorisation : « *Il est très gentil avec moi, il fait des compliments sur mon travail. Que du bonheur. "Tu es professionnelle" il me dit. Cela fait un peu bizarre qu'un professionnel dise à son élève, mais cela fait toujours plaisir à entendre* ». Clémentine se montre également très touchée lorsque Louise lui renvoie, au cours de cet échange, ce qu'elle représente pour elle : « *la meilleure copine du monde* ». L'adolescente a pu compter sur la confiance réciproque qui s'était installée au sein du groupe pour élaborer sur ce qu'elle vit dans l'intimité. La prise de conscience que les autres membres du groupe sont confrontés à un ressenti similaire a été pour Clémentine libérateur. Cela a eu pour effet de diminuer une part de ses angoisses liées à une prise de conscience progressive de l'image qu'elle renvoie aux autres et l'image que les autres lui renvoient.

La fiabilité du cadre a eu également pour effet de permettre à Clémentine de traduire ce qu'il en est de son rapport au handicap.

Le rapport au handicap

La prise de conscience du handicap chez le sujet trisomique 21 évolue au cours de l'enfance. L'enfant qui peut exprimer la représentation qu'il a de sa différence peut vivre une certaine stabilité psychique. Les remaniements identitaires de l'adolescence bouleversent cet équilibre. En effet, le handicap est perçu alors dans toute son étendue et invite l'adolescent-e à réaliser tout ce à quoi il/elle n'aura pas accès. Comme le précise Vaginay, « la recherche identitaire se construit au milieu des renoncements » (Vaginay, 2000, p. 191).

Clémentine fait part de ses éprouvés en lien avec la situation de handicap. Par deux fois, elle parle de la trisomie comme d'une maladie qu'elle qualifie de « *saleté de trisomie 21* ». Ces propos font écho à ceux tenus par la mère de l'adolescente, rencontrée en entretien individuel. En effet, cette dernière souligne combien le visage pas ou mal lavé de sa fille lui est insupportable. Cette image du visage sale de sa fille et la saleté qu'évoque Clémentine en parlant de la trisomie 21 interrogent la place qu'occupe la trisomie dans la relation mère-fille et nous amène à nous interroger sur l'affect de honte. Honte d'un visage marqué par les traits physiques spécifiques de la trisomie, honte de ce qui est décrit comme « *une maladie* » qui peut venir interroger la mère sur sa propre sexualité (Vaginay, 2000), honte d'être et de se présenter comme « trisomique ».

Au-delà de ce que son apparence peut susciter, la trisomie confronte Clémentine à des limites sur le plan cognitif : « *Le travail c'est dur des fois, des fois oui, des fois non [...] parfois, cela va un peu trop vite [...] En cours, ils parlent trop vite, écrit vite. J'ai du mal à écrire vite. Moi, j'écris à mon rythme doucement* ». Clémentine ne parvient pas à revenir sur son parcours scolaire tant la démarche semble difficile : « *C'est trop loin* ». Malgré les apports des autres membres du groupe, elle n'ajoutera rien à son propos. Elle reste silencieuse et dans l'écoute. Elle préfère mettre en avant le regard valorisant que lui porte un de ses enseignants, puis détourner le sujet de notre échange en rebondissant sur le propos de Louise qui parle de la dernière musique écoutée en classe avec le professeur. Malgré tout, après une relance de ma part sur les moments que les adolescent-e-s préfèrent quand ils sont à l'école, Clémentine évoque des instants agréables passés avec ses amis : « *Moi, j'adore jouer, jouer, parler avec des amis, rire, parler des choses* ».

Lors de notre avant dernière rencontre, alors que les membres du groupe réfléchissent sur les projets qu'ils avaient pour l'avenir, Clémentine interrompt le discours plutôt constructif qui était en cours : « *Je pense... les handicapés peuvent pas avoir d'enfant et se marier, c'est injuste* ». Son propos est alors mis en lien avec celui qu'elle avait tenu lors de la deuxième séance. Alors que nous parlions des loisirs et de l'école, elle avait dit : « *On*

est démuni, déboussolé, triste, exclu ». Elle tentait de traduire ce qu'elle percevait du ressenti des adolescent-e-s trisomiques 21 et j'avais supposé qu'elle parlait de sa propre expérience. En lui rappelant ces propos, elle parvient à aller plus loin dans son élaboration. Dans l'échange que nous aurons, il ressort qu'elle perçoit de mieux en mieux le décalage qui existe entre ses rêves d'adolescente et les réalités auxquelles elle est confrontée. Les contraintes auxquelles elle est soumise tiennent, selon elle, au regard social qui est porté sur la population trisomique et plus largement sur « les handicapés » et à la position adoptée par ses parents. Cela l'invite à tenir un discours marqué par la revendication : *« on a le droit, les handicapés, d'avoir un appartement, une famille, des enfants. J'ai envie d'avoir un bébé »*.

Nous observons malgré tout une différence dans le discours de l'adolescente quand elle est face au groupe et quand nous la rencontrons individuellement. Clémentine peut tenir un discours face aux autres où elle met en avant la nécessité d'accepter son état (*« Moi, c'est pareil, je suis trisomique, il faut accepter comme on est »*) tout en traduisant, en entretien individuel, son désir : *« J'ai envie d'être comme eux [ses parents], comme eux, pas avec la saleté de trisomie 21 [...] Je veux être comme les autres »*. Clémentine est prise entre ce qu'elle ressent et le discours qu'il faut afficher quant à « l'acceptation » de son état. Ainsi, Clémentine se présente à la fois comme ayant une image positive d'elle-même, mais aussi avec des fragilités.

La trisomie est vécue par l'adolescente comme un état entravant ses possibilités d'agir, de penser, la mettant à une place à part, au sein de sa famille et du groupe social. Aussi, les nouveaux états émotionnels qu'elle découvre l'exaltent. Se sentir regardée autrement par les garçons, flirter avec eux et se sentir appréciée ouvrent une voie de dégagement.

La vie amoureuse, une voie de dégagement

Confrontée à la souffrance que suscitent les obstacles sociaux et aux « butées psychiques » (Boucher, 2006) qui sont les siennes, Clémentine peut chercher à s'en dégager en fuyant dans l'imaginaire. Son investissement important pour ses idoles, ses rêves de relations amoureuses avec eux en sont l'expression : *« Je vais bien, bien, bien... parce que j'ai vu Garou à la télévision. Je suis heureuse, très amoureuse de lui [...] J'aimerais être la femme de quelqu'un qui est connu. Je pourrais chanter avec lui, il pourrait m'apprendre plein de choses. Je pense que Garou pourrait me rendre heureuse [...] Un rêve fantastique : que lui et moi, qu'il m'aimait, il chante pour moi : "Belle, je n'attendais que vous, je lis dans tes yeux"... Il me touche. Il montre qu'il a de l'amour en lui [...]. J'aimerais bien une soirée romantique, avec Garou... avec des mots d'amour, qui me fasse la cour, draguer [...] J'ai acheté un poster de Garou. Je l'ai accroché à côté de mon lit. Il me regarde la nuit. Garou est sorti du poster et il est venu dans mon*

lit et dit "je t'aime" [...] C'est un chanteur pas comme les autres. Il est fragile et sensible. J'ai une chance avec lui ».

L'adolescente a tendance à nourrir des fantasmes amoureux qui, quand ils sont exprimés au sein de la sphère familiale, suscitent des réactions parentales : *« Quand je parle de Garou, y'a que lui qui compte pour moi, il est agréable. A la maison, je peux en parler quand même. Y'a pas que lui qui compte. Mon père dit "je le trouve nul. Il t'aime pas". C'est désagréable d'entendre cela. Cela fait du mal. Je le déteste quand il dit cela. Garou a plein de qualités. J'ai que des compliments à faire sur lui. Mais mon père, il ne veut pas entendre parler de lui »*. La redondance et l'aspect irréaliste des propos de la jeune fille poussent ses proches à réagir vivement. Les scénarios amoureux que l'adolescente élabore semblent compenser ce qu'elle ne peut vivre pleinement dans sa vie réelle. Aussi, lorsqu'ils sont remis en question par son père, elle vit cela comme des attaques de son monde interne. Clémentine s'en trouve blessée sur le plan narcissique.

Lors de nos rencontres, la jeune fille se saisit de l'espace de parole pour évoquer ses discussions avec ses copines, son attirance pour les garçons de son âge et des hommes. Cette question la préoccupe : *« L'amour... moi j'y pense tout le temps, tous les jours. Parfois, je pense que je suis heureuse avec un garçon [...] La nuit, je pense à tout cela. J'aimerais bien avoir un petit ami. Cela ne m'est jamais arrivé. J'aimerais bien : des mots d'amour, de la poésie, il dirait ce qu'il ressent pour moi »*.

Clémentine indique également qu'elle a connu des histoires amoureuses avec des jeunes hommes qu'elle a côtoyés au collège et au lycée. Au cours de l'année, elle se montre également très attirée par Pierre qui participe au groupe de parole et qui est amoureux d'elle. Elle décrit son état émotionnel : *« Moi, je suis amoureuse, j'aime bien être amoureuse »*. En groupe, invitée à s'exprimer sur le changement qu'elle perçoit en elle depuis qu'elle est dans cette forme d'élan affectif, elle répond : *« je trouve, un peu. Je sais pas du tout »*. La traduction plus précise de son état interne n'est pas évidente. En revanche, elle est sensible au fait que Louise lui confirme qu'elle a changé depuis qu'elle est amoureuse.

Progressivement, l'adolescente parvient à (s')affirmer par rapport à la position parentale : *« C'est ma vie, pas la leur »*. Quant à l'aide qu'elle pourrait recevoir, elle précise : *« J'ai besoin d'un garçon pour convaincre mes parents. Je pourrais faire un essai. Essayer pour savoir qui je suis. A mon âge, je peux faire cela »*.

La jeune fille prend progressivement conscience des possibilités qu'elle a de séduire et d'être séduite par les garçons. La féminisation de son corps est le support d'une transformation et les changements de regard que les autres portent sur elle la stimulent. Le fait de se découvrir objet de convoitise rompt probablement avec le regard habituellement posé sur son handicap et ceci semble l'exalter.

Que nous apprend Clémentine ?

Clémentine nous aide à comprendre plusieurs facettes de la dynamique adolescente du sujet trisomique 21. Tout d'abord, elle permet de conforter l'idée selon laquelle le déploiement d'un processus adolescent est possible chez le sujet trisomique 21. Aidé par un environnement familial favorable, le jeune peut investir de nouveaux objets. Les relations amicales, quand elles sont possibles, constituent un pôle d'investissement important pour lui. L'amitié l'aide à se découvrir et à s'affirmer vis-à-vis des autres. Elle lui donne l'occasion d'expérimenter de nouvelles relations et de découvrir de nouveaux états émotionnels. Ces nouveaux liens, à l'extérieur de la famille, peuvent rassurer l'adolescent-e sur le plan narcissique. Ils peuvent également le/la protéger d'une dévalorisation trop importante que génère la confrontation au handicap au sein de sa vie familiale et sociale. La relation amoureuse s'inscrit dans cette continuité. Réelle et/ou imaginaire, elle semble procurer à l'adolescent-e trisomique 21 l'impression d'exister et lui permet de donner un sens à sa vie.

Les signes de changements (physiques, comportementaux) que le jeune manifeste ont pour effet de développer des réactions parentales nouvelles. Celles-ci, pourtant pensées par les parents comme bienveillantes, peuvent inhiber les mouvements d'autonomie de l'adolescent et amplifier l'agressivité de ce dernier à leur égard. Toutefois, le jeune ne s'autorise pas à verbaliser directement ses ressentis à ses parents pour ne pas les heurter, voire les blesser sur le plan narcissique.

L'adolescent-e est traversé-e par des questionnements liés à la vie affective et à la sexualité, sans toutefois pouvoir trouver des interlocuteurs pour échanger, élaborer ce qu'il/elle vit et éprouve. Par déficit de dialogue et d'une parole humanisante sur les éprouvés, les images et les signes de la sexualité sont présents, mais sans lien les uns et avec les autres. Cette situation peut empêcher la construction de la masculinité ou de la féminité du sujet.

Clémentine nous aide également à comprendre les fragilités possibles dans la construction identitaire du jeune trisomique 21. L'adolescent-e est tout à fait capable de parler de lui/elle, avec plaisir et authenticité, il/elle a conscience des changements liés à l'adolescence, il/elle recherche activement l'autonomie, les situations sociales valorisantes. Mais c'est aussi un-e jeune plus replié-e pouvant être en retrait social. De nombreux indices de dévalorisation narcissique se retrouvent dans les propos recueillis. Ces marques de dévalorisation peuvent être mises en lien avec la perception que le/la jeune a de ses difficultés, de ses limites, mais aussi des attitudes ambivalentes de l'entourage. Il semble difficile aux parents, aux proches, aux professionnels de concevoir que le sujet trisomique 21 soit totalement « capable de ». Les messages contradictoires que l'adolescent reçoit l'enferment dans cette image d'enfant. Aussi, il semble « se débattre » car

ses aspirations personnelles sont celles de tout à chacun : avoir accès au statut d'adulte et aux conditions de vie d'un adulte.

La prise de conscience plus nette du handicap au moment de l'adolescence est une source potentielle de souffrance pour l'adolescent-e. Aussi, Clémentine nous montre que, pour elle, rejeter son état et avoir recours à la pensée magique sont des stratégies qui lui permettent de faire face à cette prise de conscience. Les paroles et les gestes venant de l'extérieur (professeurs, intervenants...) peuvent aussi aider considérablement l'adolescent e trisomique 21 à centrer son regard sur ses potentialités, ses ressources et à ne pas rester fixé-e sur ses difficultés. Ce regard extérieur, bienveillant et valorisant le/la rassure.

Le groupe, une aide au travail d'énonciation et de subjectivation

La participation active de Clémentine au groupe de parole montre qu'une sociabilité est possible et qu'une élaboration est envisageable avec des sujets présentant un retard mental. Elle tient pour beaucoup au cadre proposé. L'utilisation de deux modalités d'investigations dans cette recherche, l'une individuelle (entretien clinique) et l'autre collective, nous permet de souligner le rôle facilitateur du groupe.

Sur l'ensemble des données recueillies, nous avons des réponses riches, nuancées, sensibles de la part des adolescent-e-s. Chacun-e a cherché à raconter là où il/elle en était dans sa vie affective et sociale, avec un certain souci de traduire la nature de ses relations. La rencontre en groupe leur a permis de communiquer des expériences individuelles qui seraient restées invisibles. La régularité des rencontres a facilité l'installation d'une relation de confiance favorable à l'expression verbale des adolescent-e-s, à l'émergence d'affects. De son côté, le chercheur est mis dans une position où il peut comprendre de manière plus approfondie les réponses fournies, les références aux expériences vécues, les émotions.

L'analyse des données montre qu'en entretien, l'adolescent-e peut faire un récit plus succinct qui nécessite plus de relances. En groupe, les relances indirectes adressées aux participant-e-s les incitent beaucoup à venir préciser leur pensée à un moment choisi par eux/elles. Cette souplesse de fonctionnement convient à un public qui a peu l'occasion de s'exprimer. De plus, la présence des pairs et d'adultes semble fournir un appui psychique et narcissique qui aide le/la jeune trisomique 21 à soutenir sa prise de parole et le développement de sa pensée. Les échanges peuvent être plus spontanés. Même si l'adolescent-e est persuadé-e d'avoir peu à apporter, la dynamique de groupe encourage la participation du sujet. L'espace qui lui est laissé pour parler sans être jugé lui donne l'occasion d'énoncer ses idées avec un langage familier sans être mal à l'aise. Il peut buter sur un mot, se reprendre avec l'aide d'un pair sans que cela génère de la frustration. En entretien individuel, quand le chercheur ne saisit pas l'idée énoncée, cette reprise par l'adolescent-e n'est pas toujours possible. L'insistance du chercheur pour comprendre le propos peut renvoyer une image négative au

jeune et amener ce dernier à renoncer au partage de son idée. Contrairement à ce qui peut se passer lors d'une rencontre individuelle, le groupe de parole ne prend pas fin lorsque l'adolescent-e trisomique 21 ne répond plus. Les autres prennent la relève et peuvent aider à la poursuite de l'élaboration. La confrontation et l'écoute du discours des autres permet à l'adolescent-e trisomique 21 de trouver des voies de dégagement pour alléger son implication personnelle des propos tenus. C'est une opportunité d'intégration de sa propre problématique personnelle.

En guise d'ouverture

Le groupe de parole a été présenté dans cet article comme une modalité de recueil de données dans le cadre d'une recherche clinique en sciences de l'éducation. Il se révèle pertinent et ce, pour différentes raisons que nous avons soulignées dans l'article.

La proposition initiale qui a consisté à inviter les adolescent-e-s à être aussi responsables de l'espace proposé et à chercher à traduire ensemble ce qu'ils vivent, ressentent, projettent en prenant appui sur leurs expériences actuelles et passées, a eu pour effet de les mobiliser. Le cadre proposé semble avoir permis à Clémentine de découvrir le plaisir de parler, de penser avec les autres et de se découvrir.

Recueillir la parole d'adolescent-e-s présentant une déficience intellectuelle en se servant du groupe est une approche peu utilisée en sciences de l'éducation. Ce travail montre que le sujet trisomique 21 est tout à fait capable de traduire son expérience. L'adolescent-e répond en apparence « à côté », mais en réalité il/elle transmet abondamment le plus souvent avec insistance et tout en nuance le fond et la trame de son vécu psychique et de sa réalité psycho-sociale.

J'ai été invitée à réfléchir aux moyens à mettre en place pour faciliter l'expression. Le cadre qui est à penser, à énoncer et à soutenir se révèle exigeant. En effet, il s'agit de proposer un étayage suffisant pour soutenir et encourager la parole de ces jeunes gens et ainsi créer un espace contenant (Bion, 1965). Créer un espace « suffisamment bon » (Winnicott, 1971) peut permettre à des adolescent-e-s de dépasser la réticence qu'ils peuvent avoir à parler et les stratégies d'évitement qu'ils mettent en place. Cabassut (2005) souligne que l'attitude de renoncement des adultes à parler à la personne en situation de handicap de ce qui semble la concerner amène cette dernière à avoir une vraie difficulté à se penser capable de s'exprimer et ainsi à penser sa subjectivité. J'ai été confrontée aux effets possibles, plus ou moins marqués, des attitudes de négation de la vie psychique et de la subjectivité de la personne déficiente mentale sur la dynamique personnelle de l'adolescent-e ; et aussi à des moments de doute quant à la manière de procéder avec eux. Cette expérience m'a permis de mesurer combien la prise de parole du jeune trisomique 21, dans sa relation à l'autre, reste fragile.

Il semble cependant que mon approche a permis à ces grands adolescents de se sentir progressivement reconnus comme des « interlocuteurs valables » pour reprendre l'expression de Korff-Sausse (2009) et de pouvoir cheminer dans une énonciation et une élaboration qui leur soit propre.

Références bibliographiques

- Auguin-Ferrere, N. (2008). *Adolescence, trisomie 21 et scolarisation en milieu ordinaire : approche psycho-dynamique* (mémoire M2R non publié en sciences de l'éducation). Université Paris V René Descartes.
- Auguin-Ferrere, N. (2012). *Liens familiaux et socialisation de l'adolescent trisomique 21 scolarisé. Étude clinique à partir de l'écoute des adolescents et des parents* (thèse de doctorat non publiée en sciences de l'éducation). Université Paris V René Descartes.
- Bion, W. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF, 2002.
- 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.
- Boucher, N. (2006). Le partage psychique du handicap dans le lien d'accompagnement. Dans J.-S. Morvan (dir.), *Espaces éducatifs et thérapeutiques* (p. 162-174). Paris : Fabert.
- Cabassut, J. (2005). *Le déficient mental et la psychanalyse. Clinique du sujet non supposé savoir*. Nîmes : Champs social.
- Cifali, M. (2008). Une pensée affectée pour l'action professionnelle. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 129-147). Paris : De Boeck.
- Diederich, N. et Moyse, D. (1995). Interactions et image de soi chez les personnes dites handicapées mentales. *Revue Européenne du Handicap Mental*, 2, 5, 15-27.
- Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy*, 1, 51-68.
- Jeammet, P. (1994). Les vicissitudes du travail de séparation. *Neuropsychiatrie de l'enfance*, 42, 8-9, 345-402.
- Julien-Gauthier, F. (dir.) (2013). L'utilisation de « groupes de discussion » dans la recherche en déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 24, 75-95.
- Kaës, R. (2004). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris : Dunod.
- Korff-Sausse, S. (2009). Les mots : des alliés ou des traîtres ? Dans S. Korff-Sausse (dir.), *La vie psychique des personnes handicapées. Ce qu'elles ont à dire, ce que nous avons à apprendre* (p. 89-102). Toulouse : Érès.
- Korff-Sausse, S. (1994). Tout seul, pas comme les autres. *Contraste, Enfance et handicap*, 1, 111-118.
- Korff-Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé : l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris : Calmann-lévy.
- Morvan, J.-S. (2010). *L'énigme du handicap. Traces, trames, trajectoires*. Toulouse : Érès.
- Morvan, J.-S., Auguin, N. et Torossian, V. (2005). *Trisomie et handicap. La parole des jeunes : configurations et itinéraires*. Paris : Éditions CTNERHI.
- Picon, I. (2008). *Adolescence et déficience intellectuelle* (thèse de psychologie clinique et psychopathologie non publiée). Université de Rouen.
- Ringler, M. (2004). *Comprendre l'enfant handicapé et sa famille*. Paris : Dunod.
- Rouchy, J.-C. (2006). La conception du dispositif groupe dans différents cadres institutionnels. *Revue psychanalytique de groupe*, 47, 9-23.
- Stiker, H.-J. (1982). *Corps infirmes et société*. Paris : Dunod, 2005.

- Toubert-Duffort, D. (2012). Apprendre en groupe, apprendre du groupe ? *Cliopsy*, 7, 27-42.
- Vaginay, D. (2000). *Accompagner l'enfant trisomique*. Lyon : Chronique sociale.
- Winnicott, D.-W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard, 1975.

Nathalie Auguin-Ferrere

Laboratoire EDA

Université Paris V René Descartes

Pour citer ce texte :

Auguin-Ferrere, N. (2015). Un groupe de parole avec des adolescent-e-s trisomiques 21. *Cliopsy*, 13, 27-47.

Transmission de savoir en supervision : une formation clinique au quotidien

Roxane Brajon

Se former au quotidien, n'est-ce pas là une évidence pour tout psychologue praticien en exercice ? Cela semble aller de soi et pourtant il s'avère que ce travail est parfois très complexe. Être psychologue – qui plus est d'orientation psychanalytique – c'est avant tout savoir s'écouter, savoir écouter ses ressentis et son vécu à partir de ce qui se joue dans la relation avec le patient. Il s'agit de se concentrer sur ce qu'on nomme la relation transféro-contre-transférentielle, une rencontre singulière entre deux personnes (le thérapeute et le patient) dans laquelle se mobilisent des processus inconscients. Plus précisément, nous nous intéresserons à la notion de contre-transfert que J. Laplanche et J.-B. Pontalis (1967) définissent comme « l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci ». Autrement dit, nous allons réfléchir à partir de l'ensemble des réactions inconscientes du thérapeute à l'égard de son interlocuteur, de « sa réponse émotionnelle », ainsi que le souligne P. Denis (2006) à partir des travaux de P. Heimann (1950), comme outil de connaissance du patient. Le contre-transfert est alors à considérer comme un levier dans la relation engagée.

Mon expérience de psychologue débutant dans l'aide aux victimes m'a montré qu'il n'était pas aisé de s'atteler, d'abord à ce travail d'écoute de soi-même puis, dans un second temps, de se remémorer, de faire ce pas en arrière avec un tiers. Le travail de supervision m'est ainsi devenu nécessaire.

Plusieurs vignettes cliniques issues de mes séances de supervision en relation duelle, ont fait l'objet d'une sélection attentive de ma part pour cet écrit : à partir de notes prises à l'issue des rencontres avec les patients puis après la supervision, mon attention s'est tournée plus particulièrement vers des séances durant lesquelles mes ressentis et mon vécu ont été les plus vifs. C'est à partir de là que j'ai souhaité expliciter ma manière d'acquérir des savoir-faire et peut-être même des savoirs grâce à l'analyse de mon contre-transfert.

Un exemple d'intensité transféro-contre-transférentielle

C. Lachal emprunte à A. Anzieu (2003) les composantes du terme de « contre-transfert », que sont :

« - les *mouvements identificatoires* qui vont dans le sens du transfert du patient, ce que l'on peut appeler la complaisance de l'analyste ;
 - les *mouvements ambivalents*, avec la partie opposition, le contre du contre-transfert ;
 - les *efforts de la part de l'analyste de dépasser ses réactions personnelles, à condition d'en atteindre les sources fantasmatiques* pour les transformer en pensées au sujet de son patient. Là, nous sommes renvoyés à cette dimension d'abord émotionnelle du transfert et le travail de l'analyste est la transmutation de ce "plomb émotionnel" en "or de la représentation mentale" et de celle qu'est par excellence : l'interprétation. Ce "travail" ne peut se faire sans un passage de ce qui était inconscient à une formulation consciente et pose la question, pour l'analyste, d'une levée du refoulement » (Lachal, 2006, p. 24-25).

Le superviseur est le tiers qui va permettre cette « transmutation du plomb émotionnel en or de la représentation mentale et donc de l'interprétation ». La mise en narration adressée au superviseur permet la formulation consciente de certains mouvements qui peuvent se passer en nous au niveau inconscient.

En voici une première illustration : à la suite d'une rencontre éprouvante, je constate rapidement que le souvenir de Mme H avec son fils exposé aux violences conjugales de ses parents, me laisse sans voix, sans aucune capacité d'élaboration. Je suis alors le thérapeute dont parle C. Lachal qui « est placé devant une scène traumatique virtuelle, il n'assiste pas à la scène. Il va ressentir une catégorie émotionnelle ou toute une gamme d'émotions [...] Mais dans un certain nombre de cas, il ne sait pas quoi dire » (*Id.*, p. 61). Je m'efforce donc de reprendre en supervision cette clinique particulière qui ne m'a pas laissée de marbre. Je comprends que la mise en narration de l'histoire de Mme H faisait revivre en moi l'événement traumatique dont elle m'avait fait part et auquel je ne pouvais échapper. Cette femme avait en effet déposé en moi cette lourde charge que constitue l'épisode physique violent vécu en présence de son petit garçon et c'était difficile à reprendre dans l'après-coup. F. Guignard nomme cela « des taches aveugles, inconscientes, se traduisant dans la cure par un manque à représenter et qui demandent un travail particulier de l'analyste, entre préconscient et inconscient. Les effets traumatiques nous amènent dans des contrées sauvages, laissées en friche, là où quelque chose a été vécu mais n'a pas été historisé et qui, dans une cure surgit, empruntant les voies des débordements inconscients » (Guignard, 2002). Il s'agit d'« une rupture de communication qui survient dans une configuration conflictuelle bien tempérée » (*Id.*).

Cette rupture de communication éprouvée est-elle semblable à celle ressentie par l'enfant présent, pour qui le non-dit était omniprésent ? Nous parlions et lui jouait à côté. Nous répétions, sa mère et moi, cette scène

dans laquelle l'enfant avait été forcé de jouer et cela, sans aucune parole associée. Mais n'est-ce pas justement le rôle du psychologue que de reprendre par la mise en mots les événements vécus ?

Mme H me fait le récit de son expérience du non-sens, qu'elle garde en elle sur un mode fixé et répétitif. Elle me transmet ce film dont elle est l'actrice principale, le second rôle étant attribué à son petit garçon. L'image virtuelle qui m'a été transmise de cette rencontre est finalement le fondement même d'une relation thérapeutique véritable : l'écoute, dont le psychologue est garant, va se traduire en une suite d'images ou « scénario émergent » (Lachal, 2006), ce qui permet aux deux protagonistes de se rencontrer sur la même scène, au niveau inconscient. Il convient néanmoins de souligner le caractère paradoxal de cette rencontre : « le traumatisme, d'une part, est non représentable, et d'autre part, se transmet : ce qui se transmettrait, dans le traumatisme serait donc les solutions immédiates de survie [...] Ce qui est peut-être impossible à transmettre donne lieu du côté du patient au récit du traumatisme et du côté du thérapeute au scénario émergent » (*Id.*, p. 49). Le rôle du psychologue sera alors de transformer ces images par la mise en mots, par la verbalisation des affects. La patiente pourra devenir alors l'actrice, non pas de ce film désaffectivé, mais de sa propre scène psychique vivante car, nous dit Lachal, « ce n'est pas un rapport de symétrie qui s'établit entre le récit et le scénario émergent : le thérapeute dispose d'un avantage sur le patient, c'est de ne pas avoir vécu la situation ce qui lui permet de travailler de façon plus rapide et plus cohérente, mais avec des images virtuelles » (*Id.*, p. 65).

Selon Lachal, « on peut s'attendre, comme pour toutes les autres réactions contre-transférentielles du thérapeute, à retrouver des indices traumatiques qui seront à considérer comme des indices de transmission du traumatisme » (*Id.*, p. 67). Ainsi, aux côtés de ce petit garçon, j'ai été captivée, happée, fascinée par les propos de Mme H. De cette fascination a découlé un arrêt sur image. Bien que l'on puisse penser que ce que « voit » le thérapeute serait identique au vécu du patient, il n'en est rien : le thérapeute effectue un « travail psychique » avec l'idée d'une « formation nouvelle et c'est en cela que l'on peut parler du résultat d'un travail, d'une activité mentale intense » (*Ibid.*). Ici, le praticien se retrouve face à lui-même et les seuls repères dont il dispose sont à rechercher dans ses propres contre-attitudes conscientes pour les reprendre et les comprendre au niveau transférentiel.

F. Guignard y voit « les émotions, positives ou négatives qui traversent [le thérapeute], la joie, la douleur, l'enthousiasme, l'excitation, mais aussi, l'impatience, l'irritation, le sentiment d'impuissance, l'angoisse, voire la "haine dans le contre-transfert" dont parle D. Winnicott » (Guignard, 2002). À ce propos, celui-ci avance qu'« il faut que [l'analyste] puisse avoir si complètement conscience du contre-transfert qu'il soit à même de distinguer ses réactions objectives à l'égard du patient et les examiner. Celles-ci

comprennent la haine. Les phénomènes de contre-transfert seront parfois les éléments importants de l'analyse » (Winnicott, 1947, p. 73).

Après-coup, l'entretien de Mme H en présence de son enfant a fait émerger chez moi une douleur incompréhensible associée à un grand sentiment d'impuissance. Mme H m'a rendue témoin de son histoire, de ce vécu douloureux lié aux violences subies de la même manière que son jeune garçon a pu l'être, au quotidien. Je me devais d'être, en permanence, à l'écoute de mes ressentis, pour m'extraire, moi-même et le patient, de la sensation de tomber dans des gouffres profonds. Comme l'écrit D. Deschamps, dans son ouvrage de 2004, *L'engagement du thérapeute. Une approche psychanalytique du trauma*, « le thérapeute s'offre d'abord comme contenant possible des émotions et des sensations primitives, pour qu'elles puissent être métabolisées en ébauche de pensées affectées, affectivées, réactivées par l'intermédiaire de l'image virtuelle ; et pour que cela permette à ses patients de devenir acteurs et auteurs de leurs rêves, penseurs de leurs pensées » (p. 158).

Après l'exposition de cette situation et, *a fortiori*, la mise en narration de mon « scénario émergent » (Lachal), les échanges avec mon superviseur m'ont amenée à comprendre mon mouvement contre-transférentiel d'identification massive à l'enfant. En effet, tout comme l'enfant avait été témoin des violences de ses parents, moi-même, par la position que j'occupais dans cet entretien à trois, j'ai été « témoin fasciné » de ces mêmes violences, pourrait-on dire, transformées par les canaux de mon propre appareil à penser. Nous avons été ainsi, cet enfant et moi, les partenaires d'un jeu sado-masochiste agressif faisant écho au fantasme de scène primitive propre à chacun. M'identifiant fortement à ce petit garçon, je me suis retrouvée à sa place, moi-même prise dans la scène traumatique. Je n'ai pas pu mettre de mots sur l'événement – cela m'était impossible – laissant ainsi cet enfant dans le silence complet. Mon mouvement contre-transférentiel associé à la place que j'occupais dans le transfert pour cet enfant, nous ont amenés à nous rencontrer inconsciemment sur la scène traumatique, faisant écho avec notre fantasme de scène primitive propre, l'un et l'autre dans l'incapacité de communiquer.

Selon F. Guignard, cette rupture de communication est cette « tache aveugle [qui] signe un manque à représenter le point de rencontre des deux Infantiles : celui de l'analysant et celui de l'analyste » (2002). L'auteur nous explique que « l'analyste n'investit pas tant le traumatisme que la personne vivante avec laquelle il entre en contact, et son attention se portera alors spontanément vers les sources vives de cet autre humain, c'est-à-dire, vers son infantile. Du coup, l'analyste retrouvera le contact avec son propre infantile, et les clivages passifs liés au trauma chez le patient seront dès lors liés par la relation analytique aux clivages normaux et aux mécanismes de défense secondarisés (refoulement) développés par le sujet dans les parties les plus saines de sa personnalité. Les énergies pulsionnelles mobilisées

dans le trauma pourront alors être libérées et redeviendront donc utilisables pour le développement de la personne. Du même coup, le traumatisme pourra reprendre sa place en tant qu'événement du passé et la temporalité vectorisée du temps de la vie se remettra progressivement en place, avec ce qu'elle comporte d'acceptation de la finitude de la vie humaine » (*Id.*).

Mes premières expériences en tant que psychologue sont du même ordre que celle que je viens d'évoquer : elles m'ont amenée à comprendre l'importance du transfert et du contre-transfert, d'autant plus difficiles à analyser lorsque nos défenses relativement solides ont justement été mises en place pour éviter de telles situations. Autrement dit, il s'agit de ne pas rester aux prises avec nos réactions personnelles, nos propres ressentis ou émotions, ce qui constituerait un obstacle à la bonne compréhension des enjeux transféro-contre-transférentiels. L'intérêt de la supervision réside ainsi dans notre capacité à surmonter, en partie, ces résistances, avec l'aide d'un tiers.

À l'issue de cette première illustration, il conviendrait de s'interroger sur la nature de ces mouvements transférentiels et contre-transférentiels : dépendent-ils d'une spécificité de ce que vivent les patients traumatisés et/ou de l'intensité de ce que le psychologue ressent face à ce type de situations en lien avec sa propre histoire ? La réponse se trouve certainement dans une combinaison de ces deux propositions mais rappelons aussi avec Lachal que S. Ferenczi fut l'un des premiers auteurs pour lequel « la question du contre-transfert est liée de façon intime à la question du traumatisme, l'un est étudié avec l'autre » (Lachal, 2006, p. 41).

Le risque de l'acting out pour le psychologue

C'est après la première consultation avec Mlle G et ses parents que j'ai choisi de parler de cette situation lors de ma supervision. Cette première rencontre avait été très éprouvante pour moi, me donnant un sentiment de malaise important, avec la sensation de ne pas avoir mes assises habituelles face à une jeune adolescente. Lorsque j'ai relaté ce premier entretien à mon superviseur, j'ai constaté, à ma grande stupéfaction, que les quelques jours qui s'étaient écoulés entre la consultation et la supervision m'avaient déjà permis de proposer une réflexion travaillée et une première analyse de la situation. Ceci pouvait s'avérer de bon augure mais me faisait en l'occurrence passer à côté de certains de mes ressentis. Il m'a fallu faire alors le chemin inverse et revenir au plus près de mon vécu lors de cette séance, au détail près.

Je reçois Mlle G accompagnée de ses deux parents, suite à leur passage au commissariat de police après que leur fille leur a révélé avoir été victime d'agression sexuelle. J'observe attentivement Mlle G qui reste mutique face à ses deux parents. C'est son père qui prendra la parole le premier et qui expliquera les détails de leur parcours depuis la révélation des faits jusqu'à

leur présence dans mon bureau. Il se dit « *perdu* », « *démuni* » face à ce qui leur arrive. Il ne sait pas quoi faire face à la réaction de sa fille. J'ai du mal à suivre mais je finirai par entendre l'ambivalence déstabilisante d'une pré-adolescente pour ce père dont le désir est celui de vouloir protéger son enfant. Je tente, tant bien que mal de garder une place dans cette configuration mais je ne sais pas vraiment où je me situe à ce moment précis. J'ai la sensation de me faire absorber par les propos et angoisses de ce père dont le sentiment d'une défaillance en tant que parent est au premier plan de cet entretien. Très rapidement, l'idée de devoir protéger cette enfant m'est venue, comme quelque chose de l'ordre de l'immédiateté, quelque chose qui me poussait à y répondre tout de suite.

Lorsque l'on travaille dans l'aide aux victimes – et notamment avec des enfants – la question sensible du signalement est prégnante et c'est notre devoir d'y rester attentif. Il est cependant nécessaire de bien comprendre toute situation avant d'agir sous quelque forme que ce soit. Pour Mlle G, rationnellement, il était clair qu'il fallait prendre le temps de bien comprendre l'ensemble de la situation et de voir ce qui se jouait pour cette jeune fille. Dans *l'ici et maintenant*, il en était tout autrement : une force implicite me poussait à vouloir agir.

La mise en narration de ce ressenti, travaillée en lien avec la prégnance des angoisses du père de ma patiente, m'a permis de comprendre mon propre désir de protection pour cette jeune fille face à ce père démuni. Reprenant en moi-même les angoisses du père qui ne parvenait pas à entendre l'ambivalence de sa fille, j'ai voulu être une instance protectrice pour elle. Née de cette réflexion avec le superviseur, l'hypothèse était alors la suivante : par identification au père pour lequel il était difficile de faire appel à la fonction symbolique de la Loi, j'ai choisi de jouer ce rôle protecteur pour cette jeune fille. Il convient néanmoins, il me semble, d'approfondir cette idée jusqu'à rechercher les raisons pour lesquelles, personnellement et inconsciemment, j'ai choisi ce positionnement.

Par sa fonction, le superviseur va permettre la transformation de faits non digérés, non élaborés, non représentés, que W. Bion nomme les *éléments-bêta*, en *éléments-alpha*. En effet, comme cet auteur l'explique, « si la fonction alpha est perturbée, donc inopérante, les impressions des sens dont le patient a conscience et les émotions qu'il éprouve demeurent inchangées » (Bion, 1962, p. 24). De plus, les *éléments-bêta*, à l'opposé des *éléments-alpha*, « ne sont pas sentis comme des phénomènes mais comme des choses-en-soi » (*Ibid.*). Cela suppose que « la fonction-alpha puisse opérer sur la prise de conscience de l'expérience émotionnelle » (*Id*, p. 26). Autrement dit, pour le psychologue, il est nécessaire de se laisser aller à la verbalisation de son vécu avec le patient. Le superviseur utilise alors sa propre fonction alpha et se constitue en « appareil à penser les pensées » du thérapeute.

Bien que mon ressenti ait été au devant de la scène, je me suis efforcée de rester à l'écoute de chacun et d'entendre la parole de Mlle G au-delà du discours parental. Malgré cela, à la fin de la consultation, ma pensée était comme arrêtée sans possibilité de prendre en compte l'ensemble des éléments contextuels de cette famille. Aussi, si je n'avais pas fait l'effort de reprendre cet entretien en supervision, je n'aurais sans doute pas été à l'abri d'un possible passage à l'acte. C'est ce que nous précise W. Bion en écrivant que non transformés, « ces *éléments-bêta* [...] sont susceptibles d'être utilisés dans l'identification projective (et) jouent un rôle déterminant dans la production d'un *acting-out* » (*Id.*, p. 25).

Reprendre en supervision les éléments d'anamnèse, mes ressentis, les paroles des uns et des autres, m'a permis de comprendre certains de mes mouvements contre-transférentiels qui ont pris sens au fur et à mesure des consultations avec Mlle G. Ces différentes rencontres ont été particulièrement intenses à partir de cette lumière portée sur les enjeux psychiques mobilisés par la relation avec cette patiente. La transmission dont il est question dans la supervision d'une pratique clinique de psychologue passe ainsi par l'analyse à la fois théorique et clinique des processus transférentiels à l'œuvre dans la relation avec le patient ; mais elle s'inscrit, avant tout, à partir de notre propre expérience émotionnelle, idée que met en avant S. Ferenczi lorsqu'il fait du contre-transfert un outil de connaissance du patient comme l'écrit Lachal : « le patient et l'analyste apprennent en même temps, mais n'apprennent pas la même chose. Pour ce qui concerne l'analyste, l'apprentissage qu'il fait est un apprentissage par transmission : quelque chose se transmet du patient à l'analyste et l'apprentissage est la somme de cette transmission et des réactions de l'analyste à ce qui lui est transmis. L'apprentissage qui en résulte est donc à situer au cœur du contre-transfert » (Lachal, 2006, p. 41).

La peur que cela n'avance pas

Je reçois Mlle K depuis quelques mois lorsque je décide d'en parler pour la première fois à mon superviseur. Après plusieurs consultations, je me sens piétiner, ne plus avancer, ne plus savoir quoi faire avec cette adolescente. Jeune psychologue, j'ai la sensation de ne pas y arriver, de ne pas assez « avancer ». Depuis plusieurs séances, cette patiente me fait ressentir l'ennui, le vide, le rien, sans que je puisse comprendre les enjeux transféro-contre-transférentiels de cette relation.

Face au superviseur, il m'a fallu alors rassembler mes idées, présenter cette expérience sous forme d'un récit clinique et ainsi narrer le déroulement des séances choisies. Revenons donc sur ces séances durant lesquelles mon expérience émotionnelle a été des plus vives. J'étais envahie par l'ennui et le vide et ce vécu ne me laissait plus la possibilité de penser ou d'imaginer : il pourrait là aussi s'agir d'un envahissement par les *éléments-bêta* de la patiente. Or, Bion nous dit que « si le patient ne peut pas transformer son

expérience émotionnelle en *éléments-alpha*, il ne peut pas rêver » (1962, p. 25). C'est moi qui ne pouvais plus rêver. Je n'avais plus l'espace psychique disponible pour cela, accaparée par la dimension du rien que me faisait vivre la patiente dans *l'ici et maintenant*.

Faisons maintenant un pas de côté, pour comprendre ce qui se joue à un autre niveau, entre le supervisé et le superviseur. À ce stade, le superviseur considéré comme autre, devient indispensable. Il joue ce rôle de « fonction alpha », c'est-à-dire qu'il fait ce travail de liaison symbolique du sensoriel et des ressentis émotionnels les plus primitifs, de la même manière que la mère fonctionne avec son nourrisson : « la personnalité du petit enfant est par elle-même incapable d'employer les données des sens ; elle doit évacuer ces éléments dans la mère, en comptant sur elle pour faire tout ce qui doit être fait pour les convertir en une forme appropriée à leur utilisation en tant qu'*éléments-alpha* » (Bion, 1967, p. 131). Les sensations violentes et terribles du bébé telle la faim par exemple (*éléments-bêta*) sont identifiées et réceptionnées par la mère. Elles transitent par son appareil psychique pour y être transformées et deviennent alors des *éléments-alpha*, affects moins bruts, que le nourrisson peut reprendre en lui-même. La mère use, pour cela, de sa « capacité de rêverie », c'est-à-dire, « l'organe qui reçoit la moisson de sensations de soi acquises par le conscient du petit enfant » (*Id.*, p. 132).

Dans cette histoire, j'étais donc comme ce bébé qui vient au monde, assailli par des affects très désagréables. Le superviseur reçoit ces ressentis intenses qui sont les miens et, par sa capacité de rêverie, pense ces sentiments pour moi pour les reprendre secondairement. Mon appareil psychique grandissant au fil des séances de supervision, je pense avoir pu introjecter progressivement la fonction alpha du superviseur. J'ai pu alors me mettre à métaboliser peu à peu l'expérience vécue, en devenant capable d'y intégrer des éléments nouveaux. Ce retournement du dehors vers le dedans, c'est l'introjection, processus inauguré par Ferenczi (1912).

Revenons maintenant à notre jeune patiente : elle était venue consulter suite à une agression sexuelle. En reprenant le fil de mes consultations relatées au superviseur, je prenais conscience de l'aspect extrêmement défensif de ma patiente sur ce qui lui était arrivé. Le sentiment d'ennui est apparu lorsque des désirs de changement chez la patiente ont émergé, désirs qui venaient faire contraste avec le déroulement de la procédure pour laquelle j'étais censée l'accompagner et la soutenir et qui était à l'arrêt. Je me sentais impuissante et les derniers entretiens me semblaient très longs.

Ce vécu d'ennui était-il alors l'une de mes réponses contre-transférentielles aux angoisses de la patiente, nées de cette volonté de changement face à l'immobilité judiciaire qu'elle vivait depuis plusieurs mois ? L'hypothèse que j'ai pu tirer des échanges avec le superviseur était la suivante : la patiente me faisait vivre, par identification projective, l'angoisse qu'elle pouvait ressentir ne sachant pas ce qu'il en était du côté de la justice, angoisse qui

se traduisait chez moi par ce sentiment d'impuissance. Le sentiment de « piétiner » venait se cristalliser autour de cette expérience d'ennui, de vide que j'ai d'abord pu verbaliser. En l'intégrant dans les séances et en la travaillant à partir de la relation transféro-contre-transférentielle, j'ai pu faire ce pas, après-coup, et accepter l'hypothèse d'une identification projective de la patiente à mon égard. Ce passage par l'ennui n'est plus alors un obstacle au suivi mais devient une étape nécessaire dans la relation thérapeutique, à condition qu'on puisse en faire quelque chose et le rendre utilisable, seul ou en supervision. La patiente peut déposer en moi ce qui la fait souffrir pour, progressivement, transformer cette souffrance et faire en sorte que des modifications adviennent.

Grâce à ce travail de supervision, je deviens de nouveau capable d'être l'appareil à penser les affects de cette jeune fille qui n'ont pu être psychisés ou intégrés et qu'elle projette en moi pour être transformés.

Pour conclure

Dans son article sur le contre-transfert, Winnicott explique que « le psychothérapeute doit rester vulnérable tout en sachant conserver, au cours de ses heures de travail, une attitude professionnelle » (Winnicott, 1960, p. 352). Être vulnérable, c'est s'exposer, se laisser toucher. C'est aussi accepter de représenter l'*imago* que le patient transfère sur nous. Mais de cela, il faut pouvoir se dégager suffisamment pour toujours garder « une attitude professionnelle ». Or, parfois, cette place que nous occupons vient faire surgir en nous des mouvements conscients et inconscients dont la maîtrise n'est pas toujours acquise. « Se faire » superviser est une manière de se protéger mais surtout de grandir dans l'accompagnement du patient. Cette vulnérabilité nécessaire à la relation thérapeutique devient alors une force, à condition de faire ce travail de désencombrement du transfert en supervision, mais pas seulement. La propre cure psychanalytique du thérapeute joue aussi, à mon sens, un rôle important dans la compréhension de ces mouvements transféro-contre-transférentiels. Là où le superviseur s'en tient uniquement (dans les exemples rapportés) aux enjeux professionnels sans entrer dans l'histoire individuelle du praticien, l'analyse qui se fait au jour le jour, fait découvrir au sujet les contrées les plus enfouies de son psychisme pour, qu'en lui aussi, des transformations opèrent. Ce travail personnel aide le thérapeute à rester « objectif, d'humeur égale, il n'agit pas en tant que sauveur, professeur, allié ou moraliste. À cet égard, l'analyse personnelle de l'analyste a eu pour effet de fortifier son propre moi, si bien qu'il peut rester impliqué professionnellement sans que cela lui coûte un trop grand effort » (Winnicott, 1960, p. 354).

J'ai choisi de donner pour titre à cet article « *Transmission de savoir en supervision* ». Qu'est-ce alors que ce « savoir » quand on considère, à l'issue de cette réflexion, la dynamique transféro-contre-transférentielle ?

Ordinairement, la transmission de savoir s'effectue, selon moi, dans un seul sens. C'est le cas, par exemple, d'un professeur qui transmet ses connaissances à un élève : il a le devoir d'être le plus intelligible possible dans le but que son élève intègre ce savoir et la transmission ne s'opère donc que dans un seul sens, du professeur à l'élève. Dans ce que je rapporte de mon expérience de psychologue, vient s'ajouter un élément central : le transfert. Il constitue le fondement même de la dynamique relationnelle entre le superviseur et le supervisé ou entre le psychologue et son patient.

Pour en comprendre les enjeux de transmission, arrêtons-nous ainsi un instant sur cette relation transféro-contre-transférentielle : il s'agit d'abord d'une transmission d'expérience émotionnelle consciente. Ce n'est ici que la partie émergée de l'iceberg. Le psychologue se fie à une boussole intérieure dont il ne sait pas où se situent le Nord et le Sud. Il se laisse guider par des processus inconscients. Il faut accepter de ne pas savoir et faire confiance au processus en cours. Ce ne sont que des éclaboussures de ce qui se passe réellement. Le psychologue fait état de ses ressentis ou de ses contre-attitudes au superviseur. Celui-ci, doté de ses outils constitués de son expérience professionnelle et personnelle, a pour rôle d'aider à transformer ces contre-attitudes à partir de ce qu'il perçoit du récit d'expérience qui lui est relaté, de la même manière que le fait le psychologue avec son patient. La différence entre ces deux relations duelles réside plutôt dans l'objectif à atteindre : dans le premier cas, il s'agit d'entretiens à visée professionnelle. Le psychologue en supervision cherche à comprendre ce qui se joue entre lui et son patient. Dans le second cas, les entretiens sont à visée thérapeutique et le patient se laisse guider, pourrait-on dire, aveuglément.

La question que l'on doit ainsi toujours garder à l'esprit est la suivante : pour le patient, quelle place occupe-t-on dans le transfert au moment T ? Il s'agit pour le superviseur d'accompagner à mettre en sens les processus inconscients actifs entre le psychologue et son patient. À partir de ce travail, supervisé et superviseur formulent des hypothèses sur lesquelles le supervisé pourra s'appuyer dans la suite de son travail avec le patient. Désencombré de certains éléments du transfert, pourrait-on dire, le praticien supervisé est ensuite relativement libre d'avancer dans l'intérêt unique du patient dont il s'occupe.

Mais le travail du superviseur ne s'arrête peut-être pas là. Une relation entraînant une autre, il semble être aussi de son devoir de s'interroger sur la place qu'il occupe dans le transfert, dans la relation entretenue avec le supervisé ; cela dans le but de se dégager et de donner sens le plus possible à des processus transférentiels qui les concernent tous les deux. C'est peut-être ainsi la possibilité d'être pour lui le plus pertinent possible dans le travail à partir de l'expérience qui lui est relatée.

Pour terminer, il me semble important d'indiquer à quel point ce travail de supervision m'a été nécessaire en tant que jeune psychologue. Néanmoins,

bien que la clinique des victimes se révèle parfois difficile, elle n'en reste pas moins un exemple de clinique parmi d'autres. Aujourd'hui psychologue un peu plus expérimentée et exerçant dans un tout autre domaine, je continue d'explorer ces expériences contre-transférentielles qui sont les miennes avec l'aide et le soutien de mes superviseurs.

Références bibliographiques

- Anzieu, A. (2003). Construction et contre-transfert. In C. Geissmann et D. Houzel, *Psychothérapies de l'enfant et de l'adolescent* (p. 327-343). Paris : Bayard Éditions.
- Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Bion, W. R. (1967). *Réflexion faite*. Paris : PUF.
- Denis, P. (2006). Incontournable contre-transfert. *RFP*, 70(2), 331-350.
- Deschamps, D. (2004). *L'engagement du thérapeute. Une approche psychanalytique du trauma*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Ferenczi, S. (1912). Le concept d'introjection In *Œuvres complètes: Psychanalyse I*. (p. 196-198). Paris : Payot.
- Guignard, F. (2002). *Résurgences de l'infantile traumatique dans la cure psychanalytique*. Programme 2001-2002 : « réalité, trauma, fantasme ». Paris : Société Psychanalytique de Paris.
- Heimann, P. (1950). On countertransference. *International Journal of Psychoanalysis*, 31, 81-84.
- Lachal, C. (2006). *Le partage du traumatisme, contre-transferts avec les patients traumatisés*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF. (Ed. 2004).
- Winnicott, D.W. (1947). La haine dans le contre-transfert. In D.W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 72-82). Paris : Payot.
- Winnicott, D.W. (1960). Le contre-transfert. In D.W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 350-357). Paris : Payot.

Roxane Brajon

Psychologue clinicienne, Psychothérapeute

Pour citer ce texte :

Brajon, R. (2015). Transmission de savoir en supervision : une formation clinique au quotidien. *Cliopsy*, 13, 49-59.

Florence et les Animaux raisonnables.

Mouvements transférentiels dans une classe de collège

Jean-Charles Léon

Florence¹ fut une des élèves d'une classe de sixième dont j'étais professeur de musique et professeur principal. Cette élève allait marquer les membres de l'équipe éducative, moi en particulier, débordant le cadre pédagogique, mettant à mal ma longue expérience professionnelle et mes capacités d'analyse. Ce texte est écrit en partie d'après mes notes et documents conservés tout au long de l'année scolaire, en partie de mémoire, avec toutes les réserves à faire sur la qualité des souvenirs conservés.

Florence était élève d'une classe dite « opéra » en raison du projet culturel mis en œuvre tout au long de l'année scolaire². Le groupe devait préparer la représentation d'un opéra-comique du début du 18^e siècle³. Ce projet donnait d'année en année une identité forte à la classe dont j'avais la responsabilité. J'y avais mis en place quelques techniques pédagogiques comme le conseil d'élèves ou les métiers. Ce conseil est l'instance centrale de la pédagogie institutionnelle. Ce moment joue, pour Raymond Bénévent et Claude Mouchet (2014, p. 410), un double rôle. Il permet la métabolisation du vécu de la classe, par le règlement des affects à travers une parole non compulsive et régulée ; c'est une instance de décision qui établit des lois valables dans la classe. Le conseil est, pour le groupe des élèves, un moment de désencombrement des conflits, de « revendications purement narcissiques, de représentants pulsionnels non élaborés, de jalousies archaïques, de rancœurs destructrices » (*Id.*, p. 423). C'est un régulateur de conflits de faible intensité que les élèves apprennent à gérer. Le métier leur permet de trouver une place, de se sentir investi d'un rôle, d'une fonction définie qui les instituent comme sujets singuliers du groupe. C'est cette organisation groupale qui permet la mise en place d'un tutorat entre pairs à la fin du premier trimestre. Enfin, je pratiquais avec les enfants des ateliers de philosophie ou de psychologie suivant les techniques de l'AGSAS⁴ (Lévine, 2008).

Ces dispositifs avaient plusieurs objectifs. Il s'agissait d'abord de développer une vie groupale importante en mettant les élèves en coopération ou en co-réflexion ; je voulais permettre à chaque élève de s'établir comme sujet pensant et apprenant d'un groupe le moins menaçant possible. À titre personnel, je suivais depuis quelques années une formation à l'animation de groupes d'analyse de la pratique au sein de l'AGSAS (Lévine, Moll, 2009). J'étais déjà très sensible aux aspects psychologiques, tant dans la vie

1. Tous les prénoms des élèves ont été changés.

2. Il s'agissait de monter un opéra-comique du début du 18^e siècle, *Les animaux raisonnables* de Le Sage et d'Orneval, forme théâtrale et musicale mêlant courtes chansons populaires et textes parlés. Florence devait jouer une Linotte, accompagnée de deux camarades choisies parmi les bonnes élèves de la classe, capables de l'épauler et la soutenir.

3. Je suis également chercheur en musicologie et l'opéra-comique des origines fait partie de mes centres d'intérêt.

4. Association des Groupes de Soutien au Soutien. Fondée par Jacques Lévine, l'association travaille sur la liaison psychanalyse-pédagogie. Voir <http://agsas.fr/>.

groupale de la classe que dans le rapport de chaque enfant à l'apprentissage et à la difficulté scolaire. Je vivais aussi, depuis plusieurs semaines, les difficultés d'une de mes deux filles adoptées en quête de ses origines. J'allais subir, en milieu d'année, des situations affectives complexes entrant en résonance avec la classe et Florence en particulier.

Ce que je savais de Florence avant qu'elle arrive dans ma classe

Je connaissais la famille de Florence bien avant qu'elle arrive au collège. J'avais eu ses trois sœurs aînées en classe, Amélie, Anne et Valentine. Elles avaient traversé l'établissement comme des fantômes avec des résultats très faibles ; les deux aînées étaient introverties, réservées, silencieuses, incapables d'affronter les apprentissages scolaires qui paraissaient les sidérer. Elles étaient connues des enseignants de l'établissement comme des élèves discrètes qui ne posaient pas de difficulté de discipline. Valentine, la troisième sœur, était en classe de SEGPA ; je n'arrivais jamais à me souvenir de son prénom. Elle était blonde, comme ses deux aînées, mais extravertie. Les cheveux de Florence sont châtain clair.

Je connaissais une part de l'histoire familiale de ces élèves : leur mère avait brutalement quitté le domicile familial quelques mois après la naissance de Florence, laissant le père seul avec ses quatre filles. Je ne savais pas si Florence avait encore des contacts avec elle, mais je présupposais que je n'entendrais jamais parler d'elle. Le père de Florence, désespéré du départ de son épouse, avait mis le feu à l'appartement familial ; c'était, disait-on, une tentative de suicide. Si les filles n'avaient pas été blessées, le père était resté longtemps à l'hôpital. C'était un homme d'une grande gentillesse. Il venait difficilement au collège en raison, disait-il, de son travail et acquiesçait à tout ce que les enseignants lui disaient ; les rencontres ne débouchaient sur rien et il restait passif face aux résultats scolaires de ses trois aînées. Les filles semblaient s'élever seules, sans violence physique ou affective autre qu'un grand silence. Les grands-parents avaient beaucoup d'importance pour les quatre filles, pour Florence en particulier. Ils aidaient leur fils et avaient recueilli ses enfants pendant son séjour à l'hôpital. Plus de dix ans après, Florence vivait encore chez eux.

Je pensais, en lisant son nom sur la liste des élèves de la classe lors de la pré-rentree, que j'aurais une élève en grande difficulté d'apprentissage, gentille, renfermée sur elle-même, sans contact constructif avec la famille. Le livret scolaire que je consultais très vite me conforta dans cette opinion.

Début d'année

Rentrée scolaire

La classe de Florence fut tout de suite agréable, bien que bavarde. Lors de la journée de rentrée des sixièmes, Florence fut gentille, réservée, mais très « collante », manifestant la crainte de se perdre dans l'établissement, cherchant la protection de l'adulte. Elle paraissait, comme ses sœurs à son âge, une élève qui regardait, mais sans voir, absente. En fin de journée, elle écrivit sur ma sollicitation un « petit livre », feuille de papier pliée de façon à offrir huit petites pages à remplir⁵. La consigne était la suivante : « À l'issue de cette première journée dans votre nouvel établissement, écrivez ce que vous voulez, les remarques que vous voulez faire, ce que vous désirez me dire, et que je garderai pour moi ». Florence écrivit le texte suivant, dans une écriture très correcte, avec des crayons de différentes couleurs :

*J'ai peur pour jeudi⁶
le collège est géant
J'ai peur de me perdre
J'espère que l'année va se passé bien.
Je me sui fait des amis en 1 journée
Voilà !*

*Ma mère est parti quand j'avai 8 moi
Je vie chez Mes grand parents*

5. On peut consulter : <http://petitslivres.free.fr>.

6. Le jour de la rentrée de tous les élèves. L'orthographe de Florence est respectée.

Ce que j'imaginai pour Florence semblait déjà se confirmer : elle avait peur de l'inconnu, du lieu, mais elle était aussi très sociable. Certains éléments importants me frappaient dans ce premier texte : Florence se projetait dans un avenir qu'elle espérait positif ; la phrase finale, isolée par un trait, résonnait en moi comme un cri que l'élève voulait me faire entendre, la blessure intime, le départ de sa mère, écrit en rouge ; elle était suffisamment en confiance avec moi pour me livrer, tout de suite, une partie personnelle de sa vie.

À la fin de cette première journée et les jours qui suivirent, je fus, sans trop savoir pourquoi, ulcéré à l'idée que l'histoire de Florence était écrite sans que j'y puisse rien. Je fus surpris de cette colère et de ma détermination à essayer de faire quelque chose au point de m'en ouvrir à Sébastien, un collègue et ami, professeur de lettres de la classe qui menait avec moi le projet d'opéra.

Premières semaines

Les premières semaines, Florence était complètement perdue. Elle arrivait en retard en cours, ne savait jamais où aller, ne comprenait rien à son emploi du temps, ne fournissait aucun travail. À la fin de la première semaine de classe, elle n'avait toujours pas de matériel scolaire et m'en demanda la liste pour que ses grands-parents puissent les acheter. Cela renforçait mon irritation de voir les choses se répéter, comme pour les aînées. Fin septembre, je décidai, avec l'accord de l'élève, de lui adjoindre

un « tuteur couloir » pour l'aider à se repérer, ce qui régla le problème immédiatement ; la simple existence du tuteur avait suffi, Florence n'eut jamais besoin de lui demander de l'aide.

En cours de musique, Florence était toujours collée à moi. Elle s'asseyait tout près de moi pendant les conseils d'élèves hebdomadaires, appuyée sur ma table, se penchant sur mon cahier pour regarder ce que j'écrivais, quelquefois faisant des commentaires ou m'interrogeant tout bas. Elle ne participait pas, mais voulait toujours être secrétaire de séance. Elle se servait de mes affaires, prenait mon stylo pour écrire, quitte à s'appuyer sur mon bras ou contre mon épaule... La situation finit par faire rire la classe.

Première sortie scolaire

Une première sortie eut lieu au bout de trois semaines de cours. Je n'ai pas souvenir du comportement de Florence envers moi, elle suivait le groupe sans difficulté. Le matin, elle participa à une « déambulation socratique », atelier de philosophie en marchant (Léon, 2013), mais pas dans le groupe que j'animais. Je n'ai pas eu connaissance de son comportement, ni dans sa participation à l'exercice, ni pendant la visite du musée. En revanche, elle parla en groupe pour la première fois lors du second atelier de philosophie, en début d'après-midi, en reprenant à son compte des propos que je savais qu'elle avait entendus d'une élève brillante, pendant la déambulation du matin. Je fus satisfait de l'entendre, même si elle ne me paraissait pas prendre le risque de sa propre pensée : prudente, elle répétait quelque chose qui avait fait ses preuves. Florence semblait s'intégrer au groupe et l'apprécier.

Deuxième sortie scolaire

Au mois de novembre, la classe sortit une deuxième fois pour participer aux Rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques organisées à l'UNESCO. Le groupe devait y faire la démonstration d'une séance d'atelier de philosophie pour élèves devant une assemblée d'adultes. La situation anxiogène avait été longuement expliquée et désamorcée les semaines précédant la sortie et le groupe manifestait de l'enthousiasme pour l'événement. En se présentant devant la salle de conférence, Florence eut un net mouvement de recul, presque de panique. J'ai souvenir qu'elle s'arrêta devant la porte à double battant, les yeux dans le vide, avant de la franchir et d'entrer dans l'amphithéâtre, un peu poussée par les élèves qui suivaient. Attentif à cette élève particulière, j'eus, à ce moment précis, l'impression que Florence ressentait la porte comme l'entrée d'un gouffre à affronter, comme une béance menant à un vide qui la terrifiait. J'allais avoir cette même sensation lorsqu'elle eut à affronter l'espace scénique dessiné dans ma salle, lors des premières répétitions. J'avais l'impression que l'espace « inconnu » lui paraissait intolérable, impossible à affronter. Je ne savais pas que sa réaction faisait suite à un moment de blocage qu'aucun adulte n'avait remarqué. Cela me fut raconté l'année scolaire suivante par d'anciens élèves de la classe : en arrivant à l'UNESCO, Florence leur avait

déclaré qu'elle ne voulait plus participer à l'atelier. Elle avait été prise en charge par les élèves qui l'avaient encouragée et rassurée. Ils ne m'en parlèrent pas ; la classe déjà, en ce début d'année, devenait contenante.

Florence participa à l'atelier de philosophie, mais resta silencieuse. La fin de la matinée montra l'élève très heureuse, volubile lors de la promenade dans les rues de Paris vers le lieu du pique-nique. Elle était à nouveau un peu collée à moi, ce qui me permettait d'entendre ses réactions. Elle fut ravie de découvrir, en lisant un panneau indicateur, que nous allions manger sur le Champ de Mars. Elle me dit alors : « *C'est là qu'habite ma mère, à côté de la Tour Eiffel, près de Vincennes, dans le 9-0* ». Cette évocation soudaine de sa mère me surprit. Je me souviens avoir plusieurs fois répété les paroles de Florence pour m'en souvenir, convaincu de leur importance et de la nécessité que j'aurais à y réfléchir. Je l'analysais sur le moment comme une réminiscence de la déstructuration géographique que l'élève avait montrée dans le collège. Le 9-0 me surprit, mais je ne l'interprétais pas tout de suite.

Texte libre 1

Florence fit tout de suite partie du groupe réduit des élèves qui venaient en Aide au Travail Personnel (ATP) tous les lundis. Elle y était rétive à toutes les activités proposées, souvent tournée vers l'extérieur, assise contre la baie vitrée de la salle de musique, regardant dehors. Elle ne voulait pas écrire et rejoignait de mauvaise grâce le petit groupe pour les activités collectives. Elle oubliait systématiquement son matériel dans son casier, trois étages plus bas. Je n'insistais pas, la laissant seule dans les moments individuels, libre d'aller et venir dans la classe, m'occupant des autres. Ses camarades commencèrent à produire quelques textes libres. Cette technique pédagogique, issue de la pédagogie Freinet, est un déclencheur d'écriture. Un temps était ouvert pendant la deuxième partie de l'heure d'ATP pendant lequel les élèves, s'ils le voulaient, pouvaient écrire sur le sujet qu'ils choisissaient. Il s'agissait pour moi de les mettre à l'écrit, dans un désir d'écrit pour l'autre, puis de les amener à améliorer leurs textes, corriger les erreurs orthographiques et grammaticales en vue de leur édition sur le blog de la classe. Un jour de décembre, suite à une nouvelle remarque de ma part sur son inactivité, Florence sortit son livre d'histoire, s'installa face à un mur, me tournant le dos, seule, comme si elle boudait. Elle appuya le livre contre la cloison et copia. Elle me tendit ensuite ce qu'elle appela un texte libre. Son attitude me parut agressive et m'ennuya, provoquant de ma part des remarques d'humeur. J'éprouvais la nette et pénible sensation qu'elle se moquait de moi, qu'elle me défiait. Le texte copié était le suivant :

Réfugiés à l'intérieur de cette forteresse surplombant la mer morte, les assiégés se sentent en sécurité. De nombreuses tours très épaisses jalonnent le rempart ceinturant le plateau sur lequel est posé Massada, le site semble imprenable.

Ce texte portait sur la forteresse de Massada dont les occupants, plutôt que de se rendre aux Romains, préférèrent se suicider. Connaissant l'histoire, je

fus sidéré quand j'en lus les premiers mots. Je ne voyais que « la mer (mère) morte », c'est-à-dire l'histoire personnelle de l'élève. Je reliais immédiatement Florence au suicide à venir des habitants de la forteresse ce qui provoqua chez moi une très grande inquiétude ; je pensais que cette élève était en danger. Incapable de répondre, ma réaction fut stupide, faite de balbutiements et de colère. Je réussis néanmoins à articuler quelque chose comme : « *C'est ridicule de recopier un texte qui n'est pas de toi. Ce n'est pas ça un texte libre...* », ce qui, évidemment était faux, puisqu'il était « libre ». Je n'avais pas compris alors que Florence reproduisait ce qu'elle avait déjà fait avec l'atelier de philosophie, commençant par s'approprier le travail et les mots d'un autre pour pouvoir faire un pas en direction d'un apprentissage. Très vite, reprenant ce texte, je m'aperçus qu'il ne comportait pas de faute d'orthographe et que l'écriture de Florence était soignée.

Réfléchissant et discutant de cet écrit avec Sébastien, je décidai de m'en tenir au cadre que j'avais établi ; même copié sur un livre de classe, ce texte prenait fonction de texte libre et devait figurer sur le blog de la classe. Florence y tenait et m'avait demandé si cela serait le cas en me le soumettant. Il devait être considéré comme un texte personnel puisqu'il était présenté comme tel par celle qui l'avait écrit.

Texte libre 2

La semaine suivante, devant le groupe d'élèves, je remerciais Florence pour ce texte et lui dis que je l'avais reporté, au même titre que tout écrit, sur le blog de la classe. Elle parut ravie et recopia immédiatement la suite :

Mais depuis plusieurs mois, les soldats romains mènent de gigantesques travaux. Ils viennent d'achever une énorme rampe de cent mètres de haut, constituée de plusieurs milliers de tonnes de pierres et de terre battue. Grâce à elle, les Romains vont pouvoir acheminer des machines de siège et prendre d'assaut la muraille. La prise de la forteresse devient maintenant possible pour les 8 000 légionnaires qui l'encerclent. Les défenseurs du dernier bastion juif ne sont environ qu'un millier. Florence 17/12

Je reçus ce texte d'une manière bien plus détendue que la première fois, Florence avait continué à écrire et avait même signé. Lorsqu'elle me le montra, elle me sembla moins agressive. Je la remerciais à nouveau et lus tout de suite que « *la prise de la forteresse devient maintenant possible* », ce qui eut pour effet immédiat de me rassurer. Je pressentais que ces textes avaient une signification dont je ne saisisais pas la portée et que je ne comprenais pas. J'avais l'impression que l'élève essayait de me dire quelque chose que je ne conceptualisais pas. Je lisais toutefois les mots « assiégés en sécurité dans leur forteresse », « imprenable ». Comme les Romains, j'avais entrepris de gigantesques travaux pour prendre une forteresse d'assaut. Mais maintenant, cela « devient possible ». Je ressentais que la forteresse Florence, pourtant en sécurité, voulait bien céder et me le disait,

mais il fallait construire une rampe d'accès titanesque ! Nous étions d'accord, Sébastien et moi, sur cette interprétation. Je reste impressionné de la puissance psychique de ces deux moments.

COPsy et premier conseil de classe

La semaine précédant le conseil de classe et l'écriture des textes libres, j'avais demandé à Frédérique, la conseillère d'orientation psychologue (COPsy) de l'établissement, de rencontrer l'élève. Exerçant dans l'établissement depuis plusieurs années, elle connaissait la famille. Son analyse confirma ce que je pensais et m'apporta d'autres éléments. Elle me décrivit Florence comme une enfant particulièrement fragile, incapable d'entrer dans les apprentissages, empêchée d'apprendre. Elle me dit en substance que tous nos efforts pour la faire travailler par des voies traditionnelles seraient vains. Elle notait son manque d'étayage, mais me dit surtout la phrase suivante : « *Quand on pose une question à Florence, on déclenche une tempête dans sa tête qui la détruit* ». Ces remarques furent fondamentales et je décidai d'en faire un compte-rendu aux collègues. Je voulais me servir de l'expertise de la COPsy pour essayer de mettre en place des actions pédagogiques inhabituelles dans l'établissement. Je leur parlais de l'impossibilité de travail de l'élève et du fait que son vécu très lourd, que je ne décrivais pas, mais que je disais connaître – comme un secret mystérieux invouable – la handicapait considérablement. Je parlais ensuite de mise en confiance et d'entrée dans les apprentissages, du fait qu'il ne fallait pas la mettre en difficulté et qu'il était nécessaire de noter son travail généreusement pour lui donner envie de continuer et l'empêcher de baisser les bras. J'annonçais déjà un système de tutorat entre pairs qui allait être mis en place dans la classe. Sébastien à nouveau entra dans mon jeu et me soutenait. Je demandais aux collègues d'être le plus possible en empathie avec Florence, d'être patients. En conseil de classe, je leur dis, ce qui les fit d'abord réagir vivement, que Florence n'était pas une élève qui ne travaillait pas, mais une élève qui ne pouvait pas travailler. À ma demande, soutenue par la Principale de l'établissement et par Sébastien, il n'y eut aucune sanction scolaire et une appréciation positive figura au bas du bulletin trimestriel :

Une très bonne participation. Mais il faut que tu prennes confiance en toi pour entrer dans les apprentissages. Encouragements du Conseil de classe.

Cette appréciation était loin du tableau général du bulletin qui notait essentiellement des oublis de matériels, un manque ou une absence de travail et une participation très faible. Elle me permit, lorsque je rencontrai le père pour lui remettre le bulletin de sa fille, de montrer Florence dans une dynamique positive, déjà en mouvement. Son père, comme toujours, rit et montra combien il était content.

Deuxième trimestre

La mère existe

Au retour des vacances scolaires d'hiver, la mère de Florence réapparut à nouveau, Florence étant allée passer quelques jours chez elle. Elle en avait apporté des photographies de demi-frères dont personne dans l'établissement ne connaissait l'existence. À la fin d'un cours, trainant un peu dans ma salle, comme à l'accoutumée, elle les sortit de son cahier de correspondance et me les montra sans un mot, provoquant mon incompréhension et mon trouble. Très surpris par une révélation qui me déstabilisait, je n'ai pas su comment recevoir ce geste, sinon en lui demandant si elle était contente de les avoir vus. Elle me le confirma. Elle n'arrivait cependant pas à parler et s'adressa à moi par de simples mots, sans phrase construite, apparemment émue. J'eus la sensation qu'elle faisait comme si je connaissais déjà leur existence ; je n'arrivais pas non plus à parler et je m'en rendais compte, alors que le moment semblait important pour l'élève.

L'AGSAS : l'intervention du Groupe d'analyse de la pratique

Cette absence de réaction – et même cette sidération que j'avais ressentie en entendant Florence parler de sa mère – me confirmait qu'un vécu personnel puissant troublait ma relation pédagogique à l'élève et empêchait ou limitait ma pensée et ma réflexion. Je me rendais compte qu'il n'était pas normal qu'une telle situation m'occupe et m'envahisse à ce point. J'avais rapidement fait le rapprochement entre le prénom de l'élève et la ville italienne de Florence. C'était là que ma plus jeune fille adoptée avait vécu, pendant les mois d'été et en début de l'année scolaire, un épisode très douloureux pour elle et pour nous ses parents. Il me paraissait évident que des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels étaient en jeu. C'est pour cela que fin janvier je décidai de soumettre le cas de Florence au groupe de formation au Soutien au Soutien dont je faisais partie dans le cadre des séminaires de l'AGSAS. Il était clair, dans mon esprit, que ce cas n'était pas circonscrit à l'élève, mais s'étendait à mon psychisme empêché de penser. Cette séance se déroula en deux temps : l'analyse d'une situation proposée par un participant, ce jour-là moi-même, suivie d'un moment réflexif sur le dispositif et sur son animation.

Le Groupe de Soutien au Soutien (GSAS) correspond à un groupe Balint-enseignant⁷, un groupe d'analyse de la pratique à destination des enseignants et des professionnels en relation avec l'élève. La méthode a été mise au point par le psychanalyste Jacques Lévine. Elle comprend quatre temps : l'exposé d'une situation, la recherche d'intelligibilité de cette situation, la recherche d'un modifiable, enfin, le retour sur la pratique professionnelle (Lacour, 2012 ; Lévine et Moll, 2009). L'exposition de la situation – la description de l'enfant, de son histoire et de ce qu'elle avait vécu avec sa classe depuis le mois de septembre – me parut longue. Je

7. Michael Balint (1896-1970), psychiatre et psychanalyste, mit au point un dispositif de supervision destiné aux médecins généralistes sur les enjeux psychiques de la relation thérapeutique (Balint, 1996). Ses séminaires appelés Groupes-Balint sont à l'origine de l'analyse de la pratique professionnelle et furent étendus par Jacques Lévine à la pratique enseignante en 1973. (Lévine et Moll, 2001, p. 27-28).

présentais la famille de Florence en signalant toutefois que je ne me rappelais jamais le prénom d'une des sœurs. Je la décrivais physiquement comme plutôt jolie, avec un visage à la Botticelli, et présentant des différences physiques importantes d'avec ses sœurs. Je décrivais son collage à moi au point qu'elle me « touchait » souvent, ainsi que l'histoire du départ de la mère, de l'incendie et du placement chez les grands-parents. J'insistais sur le fait que je connaissais un secret que Florence ne connaissait pas. Je décrivais également le père, toujours content, mais ne faisant rien pour ses filles, l'abandon de la mère. Sur le plan scolaire, je présentais l'élève dans un empêchement d'apprendre, bloquée, et je racontais le petit livre du début de l'année scolaire, l'UNESCO, le « 9-0 », les textes libres. Mon exposé se terminait par la crainte que me faisait ressentir la lecture de l'épisode de Massada ; pour moi, cette élève était en danger psychique et peut-être même physique. De plus, je refusais que l'histoire scolaire de Florence soit déjà écrite et que je n'y puisse rien : j'insistais sur le fait qu'il y avait de l'insupportable pour moi dans ce que vivait cette élève.

Après avoir écouté, le GSAS me posa des questions pour préciser certaines choses, des détails, et j'ai le pénible souvenir que le travail fut lent, qu'il n'avancait pas, que c'était fort décevant, comme une attente déçue. Le groupe mit en évidence les processus d'apprentissage mis en place par l'élève : craintive quand on lui demandait quelque chose, elle commençait par dire qu'elle n'y arriverait pas ou qu'elle ne savait pas et elle appliquait des procédures d'évitement, comme regarder dehors ou devenir totalement passive. Elle avait eu besoin qu'on lui montre le chemin dans les couloirs de l'établissement, elle avait répété les mots d'une autre élève lors d'un atelier de philosophie et recopié ceux d'un autre encore dans ses textes libres. Son mode de fonctionnement faisait une large part à l'imitation, processus d'apprentissage courant chez les petits enfants : imiter d'abord, faire ensuite.

Ce n'est qu'après un temps relativement long que j'énonçai enfin, comme un oubli « stupide » qui me fit rire et fit réagir le groupe, le lien entre le prénom de l'enfant et les épisodes personnels douloureux que j'avais vécus les mois précédents. Cette révélation fit immédiatement avancer la réflexion groupale. Les phénomènes transférentiels puissants qui bloquaient mon analyse et mon action professionnelle furent rapidement mis en évidence, soit par le groupe, soit par moi-même. Un autre aspect transférentiel apparut bientôt, qui accentua mon trouble quand je retrouvai le prénom toujours oublié de la troisième sœur, Valentine⁸. Ce prénom était en relation directe avec le jour d'arrivée de ma deuxième fille adoptée. En miroir se jouait l'abandon symbolique d'une enfant par sa mère et l'adoption de ma propre fille : l'enfant Florence, abandonnée, résonnait puissamment dans mon histoire familiale.

Recherchant un modifiable dans la situation, le groupe émit l'hypothèse que je devais me recentrer vers la transmission des savoirs, vers l'apprentissage en m'appuyant sur la passion de la culture que j'éprouve et que je porte

8. Je ne me souviens plus si j'ai fait ce lien pendant la séance de GSAS ou plus tard.

dans mes projets scolaires. La classe « opéra » pouvait être un médiateur, même si elle présentait des inconvénients dans le cas de Florence. Une élève ayant de tels problèmes de personnalité et de présentabilité, une telle quête identitaire risquait ne pas pouvoir se décentrer et jouer un autre personnage que le sien. Le fait qu'elle ait déjà annoncé qu'elle ne voulait pas monter sur scène en était un signe.

Ce que j'ai pu m'approprier du dernier stade du travail d'analyse de pratique me donna des clés professionnelles pour débloquer la situation, c'est-à-dire remettre ou accompagner l'élève en mouvement, me remettre en pensée professionnelle. Il paraissait intéressant de faire un atelier de philosophie ayant pour mot inducteur « apprendre ». Il me fallait aussi un tiers pour recevoir la problématique familiale et me protéger des effets transférentiels de la situation. La personne idéale était bien entendue la COPsy de l'établissement. C'est elle qui allait devoir rechercher une parole vraie et remettre les deux parents dans le rôle d'interlocuteurs valables. Florence avait un problème de présentabilité ; elle n'était pas présentable car son histoire ne l'était pas en raison, entre autres choses, de la déstructuration familiale et des événements traumatisants passés. Pourtant, le GSAS sentait dans mes propos qu'elle s'était déjà mise en mouvement et engagée dans un processus positif. J'interprétais alors le 9-0 : ce qui est neuf ou veut l'être, opposé à ce qui est « zéro », qui ne vaut rien. Pour moi, Florence voulait « faire du neuf » ; il me fallait l'accompagner dans cette voie, mais dans mon cadre professionnel. Mon rôle de professeur devait être affirmé en faisant en sorte que Florence prenne plaisir à devenir élève.

Retour des vacances de février : les aménagements

Plusieurs pistes s'offraient à moi à la suite de cette séance riche. La présentabilité de l'élève ne pouvait concerner, pour nous enseignants, que le travail scolaire et les résultats de l'élève. Je pensais à un système d'interrogation calqué sur ce que l'on peut proposer aux enfants dyslexiques : des contrôles plus courts et ciblés sur ce que Florence pouvait faire sans crainte. Il fallait contourner le problème des leçons non sues en axant les contrôles sur des analyses de documents et non sur les connaissances.

La chance voulait qu'au moins trois collègues de l'équipe pédagogique fussent favorables à mes analyses. Mes propositions d'aménagement furent facilement mises en place en français, en mathématiques et en histoire-géographie. Noémie, la jeune collègue d'histoire, avait déjà commencé à adapter ses contrôles. Très vite, une première note excellente confirma que l'élève était réceptive aux adaptations. Fort de ce premier test concluant, j'écrivis un message électronique à l'ensemble de l'équipe. Je disais, en substance, que Florence recevait les encouragements et les bonnes notes avec plaisir. Elle était sensible à ses résultats scolaires et se précipitait dans ma salle pour me les montrer quand ils étaient bons, souriant à mes félicitations. Je décrivais alors la technique mise en place par Noémie. Je

parlais rapidement de la séance d'analyse de pratique, expliquant l'image négative de Florence. Nous devions travailler à restaurer une estime d'elle-même très endommagée. J'expliquais ensuite les processus d'apprentissage mis en place par Florence et les procédures d'évitement qui la protégeaient. Le rôle des enseignants devait être de l'accompagner et de la solliciter doucement et, si possible, pas devant les autres élèves de la classe car cela la paniquait. En fait, je distribuais des rôles, j'animais une équipe pédagogique, je faisais mon métier.

J'annonçais ensuite que la classe opéra allait être une épreuve pour elle tant il est difficile aux élèves présentant de tels problèmes identitaires d'incarner un autre personnage. A contrario, elle semblait être confiante en arts plastiques et le collègue pouvait jouer un rôle particulier auprès d'elle. J'affirmais que divers signes me montraient qu'elle était en demande d'aide et d'évolution, que ses résistances pouvaient céder et qu'elle pouvait doucement entrer dans les apprentissages. Cela allait nous demander patience et empathie.

Parallèlement à cela, Florence avait quitté le domicile des grands-parents pour réintégrer celui de son père. Aux dires de Frédérique et de Sylvie, l'infirmière de l'établissement, cela ne se passait pas si bien. Elle arrivait au sein d'un groupe familial silencieux où le non-dit régnait en maître, mais où elle posait des questions et perturbait l'agencement d'un fragile équilibre.

L'opéra-comique et le tutorat

Il fallait que je désamorce le côté anxiogène de l'opéra-comique. D'abord, j'affirmai à nouveau que je serais sur scène avec Sébastien, mon collègue et complice dans ce projet pédagogique, expliquant que nous aussi prendrions le risque de notre image. Très vite, alors que Florence refusait à nouveau de jouer, je lui dis qu'elle n'était pas obligée et que je pensais à un autre rôle pour elle, celui de souffleuse : c'est elle qui allait souffler aux autres élèves les textes oubliés ! Cette proposition la ravit, elle joua timidement son rôle de linotte, puis quitta l'espace scénique. En revanche, ma proposition de costume et de maquillage ne lui allait pas du tout ; elle refusa tout net de séparer ses cheveux en deux pour faire deux petites couettes enfantines avec lesquelles elle devait jouer ; elle ne pouvait pas se scinder, se cliver, elle qui avait tant de mal à tenir en une seule partie. À nouveau, en écrivant ces lignes, je comprends que je lui demandais un impossible et insupportable retour en arrière. Linotte, elle devait jouer un rôle d'oiseau immature, tête en l'air, et les couettes que je proposais devaient lui donner un air enfantin. Elle devait jouer à revenir dans le temps de sa petite enfance et cela lui était insupportable. Évidemment, je n'insistais pas et je laissais le groupe des trois filles décider de leur coiffure.

Dans mon rôle de professeur principal, je proposai la mise en place d'un système de tutorat entre pairs. Les élèves acceptèrent, discutèrent de la technique lors du conseil hebdomadaire. Ils définirent la règle du double volontariat : celui du demandeur et celui du tuteur. Il fallait établir trois

listes : celle des demandes de tutorat dans telle ou telle discipline, celle des tuteurs potentiels et celle, regroupant les deux premières, des paires d'élèves aidant/aidé. Florence s'inscrivit dans la première liste dans plusieurs disciplines (histoire, mathématiques...). Les groupes de tutorat se mettaient en place dans un joyeux chahut, les paires d'élèves se formant et venant s'inscrire auprès de moi. Les listes se remplissaient lorsque je la vis figée devant le tableau récapitulatif, réfléchissant. Elle vint ensuite vers moi et me dit : « *Je peux être tuteur en arts plastiques* ». Son nom fut inscrit dans la liste de ceux qui savaient.

Je pense que cette période fut très importante pour elle. Elle me paraissait ressentir mon changement de regard qui la restituait comme sujet/élève (un bienfait de la séance de Soutien au Soutien). C'est un des effets notables du GSAS : « Dans l'après-temps d'une séance de GSAS, un élève peut "se voir être vu" dans le regard de son enseignant lorsque ce dernier a été l'exposant de son cas » écrit Martine Lacour (2012, p. 261). Elle n'était plus toujours assise à côté de moi. Mon attitude redevenait professionnelle, enseignante. Les aménagements mis en place dans de nombreuses disciplines lui montraient combien l'équipe pédagogique prenait en compte ses difficultés et essayait de l'aider. Mais, surtout, les adultes-enseignants la regardaient avec un regard optimiste ; une partie importante de ses professeurs lui faisait sentir, au-delà des mots, qu'elle croyait en ses capacités scolaires. Symboliquement, l'idée de lui faire jouer le rôle de souffleuse lui permettait d'inverser sa situation scolaire habituelle : elle devenait celle qui détenait le savoir, un « super-tuteur ». Elle se saisit de la fonction avec plaisir, voire soulagement, attrapant un pupitre, s'asseyant au bord de l'espace. Elle suscita de l'envie et une autre élève, un temps empêchée de bouger par une entorse douloureuse, investit également ce rôle. C'était l'élève la plus brillante de la classe qui, loin d'écraser Florence, lui confirma l'importance de la fonction tout en la rassurant de sa présence. De ce jour, elle resta assise devant l'espace scénique, sa partition protectrice devant elle, soufflant fort peu, mais me rappelant que c'était à elle de le faire quand je l'oubliais et le faisais moi-même, sautant sur scène à son tour tout en disant qu'elle n'en avait pas envie pour jouer rapidement son propre texte qu'elle connaissait parfaitement. Elle revenait ensuite à son pupitre et ne dit plus jamais qu'elle ne participerait pas au spectacle.

Les effets et le bulletin du second trimestre

Les effets sur Florence furent importants. Son comportement changea, je ne la voyais plus traînant dans ma classe. Le tutorat fut fondamental : Florence, en proposant ses services comme tuteur en arts plastiques, se plaçait en élève « sachant » et non « ignorant », même si aucun élève ne demanda d'aide dans cette discipline. Elle investissait le rôle d'élève qui lui faisait si peur ; elle pouvait dissocier son histoire familiale et sa situation scolaire. Elle se comportait en élève et à ce titre commençait même à être punie pour des bavardages, comme les autres. Les collègues eurent du mal à comprendre ma satisfaction, un temps, à l'idée qu'elle puisse être

sanctionnée ainsi. La punition devenait pour moi le signe positif de l'entrée de Florence dans une posture d'élève. Ses notes, dans certaines disciplines, firent un bond spectaculaire : en histoire-géographie, en lettres où sa moyenne passa à 16/20 au deuxième trimestre et, à un moindre degré, en mathématiques. Sébastien m'assura que la moyenne de Florence n'était pas aménagée et qu'elle reflétait son travail et ses capacités. Le tutorat fut également bénéfique ; au bout de quelques semaines, les tuteurs vinrent me voir me disant qu'elles ne voulaient pas continuer car cela ne servait plus à rien : Florence était largement capable de s'en sortir seule. Ses résultats s'amélioraient dans presque toutes les disciplines, sa moyenne générale augmentant de deux points, au moment où celle de la classe, en cette fin d'hiver, baissait.

Malheureusement, le collègue d'arts plastiques ne mit rien en place. De même, la COPsy venait d'entrer dans la lourde période des orientations des classes de troisième et son emploi du temps surchargé ne lui permettait plus de revoir les élèves des autres classes. Quant à l'opéra-comique, Florence avait trouvé sa place et toujours s'asseyait sur le côté de la scène. Cela me permettait de la reprendre quand elle oubliait son rôle et de la traiter en élève.

Le spectacle de fin d'année

Vint le spectacle de fin d'année. La classe vécut un moment collectif puissant, se soumettant à la rude exigence de la musique et au fonctionnement musicien d'avant concert. Juste avant la fin de l'ultime répétition, lors de ce moment de fatigue et d'angoisse cachée où l'enseignant se demande si tout va bien aller – même s'il en est convaincu – une élève vint me chercher en me disant que Florence était en larmes. Angoisse. Florence sanglotait entourée de la tendre présence des filles de la classe. Je l'attrapai doucement par les épaules, assuré de ce qu'elle allait me dire, de son impossibilité de monter sur scène. Elle me dit alors son immense tristesse à l'idée que tout cela allait s'arrêter, que le groupe allait se dissoudre quelques jours plus tard et que les élèves ne seraient plus ensemble à la rentrée suivante. Il est difficile d'admettre mon soulagement et presque ma satisfaction : les pleurs de Florence me disaient les effets de mon travail et de celui de mes collègues, et qu'elle le savait. Ce moment fut particulièrement émouvant. Je la rassurai, en lui disant qu'elle se souviendrait de ce moment présent très fort, de ce spectacle, que les choses étaient ainsi et qu'il fallait qu'elle fasse d'autres expériences et d'autres rencontres.

Le spectacle se déroula au mieux. Les élèves me soufflaient ce que je devais dire, car je n'avais pas eu vraiment le temps d'apprendre mon texte. Sébastien m'avait écrit le rôle d'un âne neurasthénique, atteint de graves troubles de la personnalité, ne sachant plus qui j'étais, ne pouvant plus dire

hi-han, alternant les *miaou*, *ouah-ouah* et autres *coin-coin* au grand désespoir des élèves/comédiens. Ce fut réjouissant d'entendre une élève me murmurer, discrètement, l'air désolé : « *Pas coin-coin, miaou !* ». Sébastien fit rire la salle en disant de moi : « *Quand il était homme, il était professeur et racontait déjà n'importe quoi !* ». Je lui faisais jouer le rôle d'un ivrogne qui interprétait une chanson à boire dans laquelle il disait combien il était malheureux que sa femme soit toujours à son domicile. Je m'aperçois combien notre scène devait résonner dans l'esprit des élèves et de Florence en particulier.

Florence était sur le côté de la scène, à la limite de la lumière, accroupie, son texte posé par terre, attentive à souffler ce qui devait l'être ; je ne sais pas si elle le fit réellement. Paradoxalement, on ne voyait qu'elle. Quand vint son tour, elle sautilla vers la lumière, comme une petite linotte. Ses sœurs, son père avec sa nouvelle compagne et ses grands-parents étaient dans la salle. Elle avait à nouveau pleuré juste avant le spectacle et je l'avais assurée que je ferais en sorte qu'elle soit avec ses amies en classe de cinquième. Elle se tint raide, comme si le moindre mouvement risquait de la démembrer, et dit son texte à la perfection, les yeux dirigés vers l'avant, vers le sol. Devant elle, comme tout comédien, elle ne voyait pas les parents, le public, les quelques collègues ; elle voyait le noir, l'éblouissement des projecteurs. La scène devenait pour elle l'espace symbolique de l'entrée dans les apprentissages, celui du risque de son propre changement ; l'obscurité profonde de la salle lui montrait l'inconnu, la béance, le vide dans lequel il faut plonger pour apprendre, la mise en danger de l'équilibre de sa psyché. Ce qui était devant elle devait être particulièrement terrifiant et cette fois-ci, contrairement à ce qui s'était passé lorsqu'elle avait écrit le texte sur Massada, il n'y avait pas de mur qui la protégeait. Elle avait affronté courageusement la béance menaçante, entourée de la classe bienveillante qui formait un demi-cercle autour de ceux qui jouaient. Elle avait accepté que ses copines, merveilleusement accompagnantes, lui séparent ses cheveux en deux couettes enfantines ; encore une fois, dire non d'abord, puis se laisser prendre par la main pour accepter d'avancer. Voyant quelque temps après une photographie prise de ce moment-là, je m'aperçus que je lui avais fait dire, comme grande tirade :

*Quand j'étais petite fille
Ah ! j'enrageai ma vie,
J'avais à la maison
Une petite amie vieillotte et sans raison...*

Sans m'en rendre compte, j'avais fait dire à Florence, sur scène, l'histoire de sa vie : « *Quand j'étais petite fille, j'étais en colère, j'avais à la maison une mère fort peu raisonnable...* ».

En guise de conclusion provisoire

Au terme de cette année scolaire riche, je pense que Florence s'est mise en mouvement et que nous l'avons aidée à grandir. L'équipe pédagogique avait fait un travail intéressant, satisfaisant même, bien qu'incomplet, en tout cas loin des critères habituels de traitement de l'échec scolaire et de l'absence de travail d'un élève dans un collège ordinaire. Les aménagements avaient été mis en place, pour certains par défaut, sans espoir, tant la situation paraissait jouée en début d'année.

L'évolution de Florence fut également de nature psychique. D'enfant perdue, réactualisant lors de son arrivée dans un nouveau groupe, en début d'année, ses conflits et ses angoisses archaïques, elle a progressivement trouvé une place dans un lieu géographique, puis dans un espace groupal étayant et dans un projet structurant (Kaës, 2010, p. 106). L'aide des autres élèves, des institutions de la classe ainsi que l'apport d'un projet culturel lui ont permis de fabriquer de nouvelles relations interpersonnelles et sociales, de se sentir sujet parmi les autres. Les phénomènes transférentiels furent de première importance ; Albert Ciccone écrit : « On ne transfère jamais par hasard : le dépositaire de la projection, ou des éprouvés transférés, n'est pas totalement innocent de ce qu'il hérite » (1999, p. 213). Florence et moi avons trouvé un espace intersubjectif de « connexion, d'échange, de contractualisation, de mise en commun » (*Id.*, p. 212). Le transfert use de processus d'identification projective qui réalisent la transmission de contenus inconscients : la mère de Florence est réapparue lors de la sortie scolaire, mobilisant chez moi des aspects contre-transférentiels, certainement ceux qui m'ont fait penser à l'importance des mots que Florence m'adressait alors. Ces phénomènes me placèrent cependant dans un puissant empêchement de penser dont je n'ai pu sortir que par le travail au sein du groupe de Soutien au Soutien ; l'intervention du GSAS fut fondamentale pour me restituer dans ma fonction d'enseignant et dans mon rôle de professeur principal.

Références bibliographiques

- Balint, M. (1957). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : Payot (1996).
- Bénévent, R. et Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.
- Ciccone, A. (1999). *La transmission psychique inconsciente*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2010). *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod.
- Lacour, M. (2012). *Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves, étude des processus psychiques dans les groupes de soutien au soutien* (thèse de Doctorat non publiée). Université de Besançon.
- Léon, J.-C. (2013). La déambulation socratique. *Le Nouvel Éducateur*, 211, 64-66.
- Lévine, J. et Moll, J. (2001). *JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

- Lévine, J. et Moll, J. (2009). *Prévenir les souffrances d'école, pratique du Soutien au Soutien*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Lévine, J., avec Chambard, G., Sillam, M., Gostain, D. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Jean-Charles Léon

Laboratoire CIRCEFT Université Paris 8

Professeur de musique

Collège Stéphane Hessel, Saint-Germain sur Morin (77)

Pour citer ce texte :

Léon, J.-C. (2015). Florence et les Animaux raisonnables. Mouvements transférentiels dans une classe de collège. *Cliopsy*, 13, 61-76.

Le « groupe monographique » : un dispositif de formation pour enseignants débutants

Arnaud Dubois

Introduction

L'usage des monographies est ancien dans la formation des enseignants. Dans cet article il est plus particulièrement lié à une pratique d'écriture couramment mise en œuvre dans le champ de la pédagogie institutionnelle. Ce courant pédagogique, issu de la pédagogie Freinet dans les années 1960, s'est constitué à partir du travail mené en groupe sur des monographies. On distingue habituellement des monographies d'élèves, dans lesquelles un professionnel fait le récit de l'évolution d'un élève, des monographies d'institutions décrivant une « institution » mise en place dans la classe, au sens de la pédagogie institutionnelle – *Conseil, Quoi de neuf ?*, etc. – et des monographies d'écoles ou de classes.

Cet article vise à présenter une partie des résultats d'une recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat portant sur un ensemble de micro-monographies rédigées par des enseignants débutants en formation (Dubois, 2011). Il s'agit d'abord de rendre compte des inflexions méthodologiques qui ont permis d'envisager progressivement un ensemble de textes rédigés par des enseignants, comme un matériel de recherche clinique (Dubois, 2010 ; Dubois et Geffard, 2013). Dans le champ de la pédagogie institutionnelle, les monographies analysées dans des « dispositifs d'élaboration clinique de la pratique enseignante », proposent « une lecture psychanalytique des récits produits en groupe » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005, p. 142). L'analyse porte alors principalement sur les situations présentées dans les textes, sur la pratique pédagogique des enseignants rédacteurs des monographies et sur les enjeux inconscients à l'œuvre pour les personnes citées dans ces monographies – les élèves le plus souvent. Je propose ici d'envisager des micro-monographies rédigées en formation, selon des modalités inspirées de celles de la pédagogie institutionnelle, pour appréhender en partie les enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignants auteurs de ces textes. Ces enjeux font l'objet d'une élaboration d'abord pendant le temps d'analyse de pratiques en groupe, puis dans l'après-coup par le chercheur. Après avoir explicité ce choix méthodologique, je restituerai une partie des hypothèses cliniques formulées à partir de l'analyse de ces micro-monographies. Pour finir, je tenterai de restituer l'évolution de ma pensée depuis la fin de cette thèse,

en montrant ce que l'étude des micro-monographies permet de saisir des enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignants débutants.

Le groupe monographique, un dispositif de formation

Je vais commencer par présenter le cadre dans lequel ont été rédigés les textes qui ont constitué le matériel pour cette recherche. Entre 2001 et 2011, les professeurs du second degré nouveaux titulaires dans l'académie de Créteil ont bénéficié d'une formation spécifique, après leur année de stage. Le temps de formation de ces enseignants était alors inclus dans leur temps de service et ils participaient à trois modules de formation différents, dont une formation dite transversale, c'est-à-dire regroupant des enseignants de disciplines différentes. Parmi les formations transversales proposées, ils pouvaient choisir de participer à un groupe d'analyse de pratiques. Ce dispositif de formation a évolué pendant ses dix années d'existence, mais l'analyse de pratiques a toujours été proposée comme modalité de formation aux professeurs néo-titulaires affectés dans l'académie de Créteil.

En tant que formateur à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de l'académie de Créteil, j'ai animé différents groupes d'analyse de pratiques ayant recours à l'écriture pour ces enseignants. Dans un groupe de pairs, les professeurs du second degré en formation étaient invités à rédiger des « micro-monographies » (Imbert, 1996, p. 18) travaillées ensuite en groupe. L'écriture, qui précédait l'élaboration groupale, était posée comme condition pour travailler une situation professionnelle. Une des règles de fonctionnement de ce groupe, tel que j'en ai fait l'expérience, était que pour travailler une situation professionnelle, il fallait écrire un texte faisant le récit de cette situation. Les stagiaires devaient donc écrire en dehors du temps de la formation, avant la séance de groupe. Le travail proposé dans un tel groupe est clinique, dans la mesure où l'objectif est d'aider les praticiens à penser en groupe les processus inconscients à l'œuvre pour eux dans les institutions dans lesquelles ils travaillent et dans les relations dans lesquelles ils sont engagés. Les enseignants participant à ces groupes avaient, en général, choisi de s'y inscrire, et les modalités de travail leur avaient été présentées avant leur inscription.

Je vais préciser ici rapidement la distinction déjà évoquée entre « monographies » et « micro-monographies ». Ce terme est utilisé par F. Imbert pour qualifier les textes rassemblés dans le premier livre qu'il a publié avec le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle. F. Imbert précise que ces textes ont été « composés » par des professionnels de l'éducation, puis « présentés et travaillés dans le cadre d'un atelier de pédagogie institutionnelle » (Imbert et le GRPI, 1994, p. 31). Il ne donne pas de précisions sur le fonctionnement de cet atelier mais ajoute qu'il s'agit d'un « travail d'analyse » mené en groupe sur les « micro-monographies ». Celles-ci sont publiées accompagnées de commentaires rédigés par F.

Imbert. Il présente ces commentaires comme « une reprise du travail de groupe autour de ces "micro-monographies", qui cherchent à saisir des "micro-événements" porteurs de sens et de significations » (*Ibid.*). En 1996, dans *L'Inconscient dans la classe*, F. Imbert a recours au terme de « micro-monographies » pour désigner les textes publiés avec le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle. Il précise que ce sont des textes qui « visent la saisie de moments d'ouverture, de rupture, de dégagement ; autant d'événements porteurs d'une nouvelle histoire qui voit le sujet jusque-là sidéré, immobilisé dans des pièges narcissiques, des identifications aliénantes, se remettre en mouvement » (Imbert et le GRPI, 1996, p. 19). Il considère que le travail d'analyse des « micro-monographies » en groupe constitue un dispositif d'analyse des pratiques et, à ce titre, est un outil déterminant de la formation des enseignants. Pour ma part, j'ai recours à ce terme de « micro-monographie » pour qualifier les textes rédigés par les enseignants débutants dans les groupes d'analyse de pratiques que j'anime, dans la mesure où ces textes sont plus proches de ceux publiés par le groupe de recherche en pédagogie institutionnelle que de ceux publiés plus traditionnellement dans le champ de la pédagogie institutionnelle. Je réserve le terme de « monographie » pour considérer les textes publiés traditionnellement dans ce champ, en référence aux publications de F. Oury et A. Vasquez. J'ai proposé de distinguer différents types de monographies selon deux catégories de critères. D'abord selon l'objet de la monographie : on distingue des monographies d'élèves, de classes, d'écoles et d'institutions – ce terme désigne ici des institutions de la pédagogie institutionnelle. Ensuite en fonction de la temporalité des événements décrits : on différencie les monographies des micro-monographies, ces dernières décrivant des « micro-événements » (Dubois et Guignard, 2013).

Le dispositif d'analyse de pratique que j'ai mis en place était largement inspiré du travail que j'ai mené, en tant que participant, dans le cadre du Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (GRPI) animé par F. Imbert. Enseignant débutant en collège, j'ai participé à ce groupe de travail regroupant des professeurs du second degré à l'IUFM de Livry-Gargan. Le groupe était un dispositif de formation à la pédagogie institutionnelle que j'ai pratiquée en tant que professeur de collège entre 1996 et 2007. Dans le champ de la formation des enseignants, j'ai donc proposé de transposer, hors du champ de la pédagogie institutionnelle, une modalité d'analyse de la pratique ayant recours à l'écriture des pratiques. Il s'agissait d'une transposition, dans la mesure où la forme était conservée, mais pas le contenu de ce dispositif de formation. En effet, il ne s'agissait pas de former les enseignants débutants à la pédagogie institutionnelle, mais de les aider à penser leur implication dans les relations et les institutions dans lesquelles ils étaient engagés. J'ai proposé de nommer ce type de groupe, qui n'est pas un groupe de pédagogie institutionnelle, le « groupe monographique » (Dubois, 2011). C'est dans ce cadre qu'ont été écrits et travaillés en groupe

les micro-monographies qui ont été rassemblées en corpus pour le travail de recherche présenté dans ma thèse.

Praticien et chercheur

Avant de présenter le corpus recueilli et l'analyse que j'en ai faite, je voudrais préciser le cadre théorique dans lequel je me suis inscrit pour mener cette recherche. À la fois praticien et chercheur, je me trouvais dans la position d'un chercheur conduisant une recherche sur sa propre pratique de formateur. Inscrivant ma recherche en référence à la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, j'ai trouvé dans la définition de la posture clinique proposée par M. Legrand (1993) et reprise par C. Blanchard-Laville (1999), le moyen d'assumer les tensions dues à ma position de formateur devenant chercheur.

En effet, pour M. Legrand, dans la clinique, « recherche, production de connaissances et action, intervention sont étroitement associées » (Legrand, 1993, p. 175). Il ajoute que « le clinicien utilise des dispositifs qui sont à la fois des dispositifs d'investigation mais aussi de changement, de transformation » (*Ibid.*). À partir de ces catégories, je considérais le groupe monographique comme un dispositif de « transformation » et, tel que je l'appréhendais dans ma recherche, il n'était pas « un dispositif d'investigation », mais l'objet de mes investigations. Mes premières analyses ont porté sur le dispositif de formation que constitue un groupe monographique. Pour illustrer cette distinction entre « dispositif de formation » et « dispositif d'investigation », j'ajouterai que, par comparaison, un groupe d'inspiration Balint, mis en place pour les enseignants, peut être à la fois un dispositif de « transformation » de la relation pédagogique et « un dispositif d'investigation » sur cette relation, comme le soutient C. Blanchard-Laville (2006) par exemple. Dans le cas d'un tel groupe d'inspiration Balint pour enseignants, comme dans celui d'un groupe monographique, le dispositif de « transformation » est la source de connaissances, mais sur des objets différents. Dans le cas où le « dispositif de transformation » est aussi un « dispositif d'investigation », les connaissances produites portent principalement sur les usagers du dispositif. Dans ma recherche, les connaissances nouvelles pouvaient porter à la fois sur le groupe monographique et sur les textes produits dans ce groupe.

J'ai pris la mesure de la complexité de ma position, en tant que chercheur, au cours d'entretiens exploratoires réalisés avec deux enseignantes qui avaient participé à des groupes d'analyse de pratiques que j'avais animés (Dubois, 2005). Je les interrogeais dans l'après coup sur un dispositif de formation que j'avais animé. Dans cette situation, je les invitais à parler « le plus librement possible » du groupe monographique, mais cette situation était traversée par des enjeux multiples. En écrivant un commentaire sur une micro-monographie rédigée par une de ces enseignantes – pour la publication d'un article dans un ouvrage collectif – je me trouvais dans une

position tout aussi complexe que celle que j'avais éprouvée lors des entretiens. J'adoptais en tant qu'auteur du commentaire, une position de chercheur qui était obligatoirement praticien, dans la mesure où le commentaire que j'écrivais, dans l'après coup, prenait appui sur le travail mené dans le groupe monographique dont j'avais été l'animateur. J'étais donc très engagé en tant que chercheur, puisque cette position de chercheur qui rendait compte du travail monographique n'était possible que parce que j'étais aussi animateur du groupe monographique. Les deux positions – chercheur et formateur animant un groupe monographique – étaient très enchevêtrées. Cette double position me faisait prendre le risque d'être happé par une posture militante pour démontrer, en tant que formateur, le bien-fondé et l'efficacité du dispositif que je proposais en formation, c'est-à-dire le groupe monographique. Le risque était donc fort pour moi, en tant que chercheur travaillant sur des micro-monographies que j'avais fait rédiger par des enseignant(e)s dans des groupes que j'animais en tant que formateur, d'être trop partial dans mes observations. Mon engagement dans l'institut de formation qui formait les enseignants débutants risquait aussi d'interférer partiellement dans mes observations. En tant que formateur rendant public le dispositif de formation que je mettais en œuvre, mon intérêt était de montrer les effets positifs de la formation que je proposais, notamment pour que ces formations soient renouvelées. À travers ces deux exemples – le militantisme et mon rapport à l'institution de formation – tout semblait conduire mes observations vers la démonstration de l'efficacité du groupe monographique.

Élaborant chemin faisant, au cours de la recherche, les implications psychiques de ma double posture de formateur et de chercheur, mon questionnement de recherche s'est infléchi. Et progressivement, alors que mes questions de départ portaient sur les situations professionnelles décrites par les enseignants débutants dans leurs micro-monographies, mes questions se sont portées sur les enjeux psychiques à l'œuvre pour les auteurs de ces textes. J'ai progressivement envisagé les micro-monographies rédigées par des enseignants débutants en formation comme un matériel clinique dont l'analyse permet de saisir une partie des processus psychiques inconscients des enseignants débutants en situation d'enseignement. Cette analyse est le fruit du travail du chercheur dans l'après coup des séances d'analyse de pratiques.

Monographies et récits de cas

Les micro-monographies écrites par des enseignants débutants en formation peuvent-elles constituer un matériel clinique de recherche ?

Pour répondre à cette question, j'ai cherché dans le champ de la psychanalyse des propositions théoriques susceptibles de renouveler le questionnement sur la question de l'écriture dans le champ de la pédagogie institutionnelle, et plus particulièrement l'écriture de monographies. Ma

recherche a porté en partie sur l'histoire de la pratique d'écriture de monographies d'élèves ou d'institutions dans le courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle. L'enquête historique que j'ai menée m'a permis de conclure notamment que le recours systématique aux monographies dans le courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle dès le début des années 1960, trouvait en partie son origine dans le modèle du récit de cas freudien. En effet, les liens entre les instituteurs engagés dans ce courant de la pédagogie institutionnelle et des psychanalystes, notamment le lien fraternel entre Fernand et Jean Oury, peut expliquer pourquoi les monographies deviennent progressivement – entre 1958 et 1964 – un outil au service d'un travail en commun (Dubois, 2011).

Fort de ce résultat, je m'autorisais à tenter d'appréhender les monographies à la lumière de travaux sur les récits – ou histoires – de cas en psychanalyse. Les travaux de J.-F. Chiantaretto m'ont été particulièrement utiles dans ce travail de mise en relation des monographies avec les « récits de cas ».

Dans son travail sur « l'écriture de cas », J.-F. Chiantaretto considère que la position de S. Freud est originale et inédite dans la mesure où, en tant que fondateur de la psychanalyse, il occupe une position inaugurale dans le champ de la psychanalyse. Il m'a semblé que cette remarque était transférable pour qualifier la position de F. Oury dans le champ de la pédagogie institutionnelle. En tant que fondateur du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle, sa position est en partie comparable à celle de S. Freud dans le champ de la psychanalyse. Par analogie, F. Oury occupe la place du fondateur de ce courant pédagogique et a écrit les premières monographies de ce courant pédagogique, comme S. Freud a rédigé les premiers « récits de cas » dans le champ de la psychanalyse. Pour J.-F. Chiantaretto, la subjectivité du narrateur est engagée dans « l'écriture de cas » quand il s'agit de S. Freud et cette position s'est transmise, d'après lui, dans le champ de la psychanalyse, pour ce qui concerne ce type d'écriture (Chiantaretto, 1999). Par analogie, il me semble que l'on peut faire l'hypothèse que la subjectivité du narrateur est engagée dans l'écriture de monographies dans le champ de l'éducation, à la fois pour F. Oury auteur de monographies, et pour les auteurs d'autres monographies après lui. Ainsi, la transposition des propositions de J.-F. Chiantaretto à propos de l'écriture de cas par S. Freud, à l'écriture de monographies par F. Oury, m'a amené à considérer que la subjectivité du narrateur est engagée dans l'écriture de monographies. Par exemple, dans l'écriture de (micro-)monographies, le choix d'écrire sur tel ou tel élève, de faire le récit d'une situation plutôt qu'une autre, l'emploi d'un mot ou d'une expression, parlent aussi de l'auteur.

La subjectivité de l'auteur de micro-monographies

Au début de cette recherche, j'envisageais d'abord les micro-monographies comme un moyen d'accès à « ce qui se passe dans la classe », à l'instar de l'approche traditionnelle des monographies dans le champ de la pédagogie institutionnelle. J'ai ensuite proposé de dépasser cette affirmation car il m'a semblé que la monographie écrite par un enseignant n'est pas « ce qui se passe dans la classe », mais ce que cet enseignant a perçu de ce qui s'est passé. Les monographies sont une reconstitution dans l'après-coup, à partir des souvenirs que le professionnel a gardés de la situation vécue. Le récit a un auteur qui est engagé dans l'écriture. Si, dans le groupe monographique, le récit monographique peut être considéré comme un moyen d'accès à la réalité de ce qui s'est passé dans la classe, il me semble que dans une perspective de recherche, il faut s'interroger sur l'implication de l'auteur. Il me semble que les événements racontés par un enseignant dans une micro-monographie, les faits saillants qu'il rapporte dans son récit, les termes qu'il choisit, disent quelque chose de lui. Ainsi il me semble que les monographies peuvent être envisagées à la fois comme un outil de formation et un moyen d'investigation pour la recherche.

Dans l'écriture monographique, l'observateur est le praticien. Il a vécu la situation racontée. Dans le récit de cas freudien, l'auteur n'a pas vécu la situation rapportée. L'analogie entre récit de cas et monographie a donc des limites. Avec la monographie, on est dans une sorte d'entre-deux. Le recouvrement de l'auteur et de l'observateur sur la même personne peut être une des limites du recours à ce type de texte comme matériel pour la recherche. L'écriture de monographies d'élèves – ou d'institutions – implique que l'observateur soit l'enseignant en situation. Ce recouvrement peut être un atout dans une démarche de formation, mais devient une difficulté pour la recherche. Il me semble que le déplacement du questionnement de recherche sur la subjectivité de l'auteur de la monographie peut être un moyen de dépasser cette limite.

Après avoir présenté le dispositif de formation dans lequel a été rassemblé le corpus analysé, puis précisé mes références cliniques avant de justifier mes choix méthodologiques, je vais maintenant expliciter ce que je considère ici comme une « analyse clinique ». Je rassemblerai ici des éléments largement empruntés à C. Blanchard-Laville (1999).

L'analyse clinique de micro-monographies

Ma posture, en tant que clinicien, implique d'envisager de façon particulière l'articulation du singulier et de l'universel. Dans l'analyse que je veux tenter de faire, « il s'agit de s'attarder auprès du singulier pour lui-même en le reconnaissant dans son épaisseur propre » (Legrand, 1993, cité par Blanchard-Laville, 1999, p. 15). La posture clinique induit une position de chercheur qui ne fonde pas sa démonstration par recours à la méthode

quantitative visant à établir des séries. Concernant la preuve et la scientificité des recherches qui ne s'appuient que sur l'étude de quelques « cas » ou situations, les cliniciens en sciences de l'éducation rencontrent les mêmes objections opposées à leurs résultats de recherche que celles fréquemment signalées dans le champ de la psychopathologie. Daniel Widlöcher (1999), dans un article sur la méthode du « cas unique » qui propose de fonder des investigations sur l'observation d'un seul « cas », fournit à ce type d'objection une réponse rapide, dans laquelle on peut lire une pointe de malice. Il écrit : « si la méthode inductive quantitative a surtout pour intérêt de vérifier la régularité d'un événement observé, la méthode du cas unique a surtout pour but de découvrir des nouveaux objets de connaissance. La première, forte sur le plan méthodologique, n'apporte pourtant rien de nouveau ; le contraire s'observe pour la seconde [...] Les deux démarches sont donc plus complémentaires qu'en rivalité » (Widlöcher, 1999, p. 199).

Sans aller jusqu'à fonder ma recherche sur un « cas unique », j'ai analysé un corpus documentaire constitué de douze micro-monographies rédigées par des enseignants débutants en formation. Une première analyse longitudinale de ce corpus documentaire a permis de dégager quelques traits communs à l'ensemble de ces textes, que j'évoquerai plus loin. Mon analyse a porté ensuite sur une micro-monographie en particulier, pour avancer quelques hypothèses concernant ce qu'une enseignante débutante peut donner à voir d'elle-même dans la micro-monographie qu'elle a écrite en formation.

Je reprends l'hypothèse formulée par M. Legrand et citée par C. Blanchard-Laville, que « s'attarder auprès du singulier » peut constituer « un chemin possible [...] vers la connaissance de l'universel » (Legrand, 1993, p. 172). Pour continuer à préciser ma posture clinique, j'adopte l'affirmation de M. Legrand, selon laquelle « la part de subjectivité [du chercheur] fait partie intégrante du champ [et] doit être prise en compte nommément, interpellée continument » (*Ibid.*). J'ai tenté de rendre compte de cette part de subjectivité en donnant à voir une part des élaborations des mouvements contre-transférentiels dans ma relation à mon objet de recherche¹. L'affirmation de cette subjectivité m'a engagé à faire du contre-transfert un outil pour la recherche, m'aidant à me situer, en tant que chercheur, à une place singulière, affirmée comme telle. J'ajouterai que la posture clinique implique une relation particulière entre théorie et pratique. Dans la clinique, recherche et action sont étroitement associées. Ainsi, en tant que praticien de l'éducation, je prends appui sur ma connaissance des enseignants débutants en formation. Cette connaissance s'est progressivement accrue par leur fréquentation dans des dispositifs de formation, depuis 2002. Je participe depuis cette date, à leur formation disciplinaire et transversale dans différents contextes. Mon travail d'analyse a porté principalement sur la question de l'identité professionnelle.

1. Les contraintes de longueur de cet article m'empêchent de développer cet aspect que j'ai longuement présenté dans ma thèse et qui pourra faire l'objet d'une autre publication.

Une micro-monographie : « classe de quatrième A »

Je vais maintenant livrer une partie de mes résultats de recherche, en montrant quels mécanismes psychiques à l'œuvre pour les enseignants débutants peuvent être perçus grâce à l'analyse clinique de quelques micro-monographies écrites dans les groupes monographiques que j'ai animés dans un dispositif de formation. J'avancerai des hypothèses et des propositions plus générales à partir de l'analyse d'une micro-monographie, mise en relation avec mon analyse de l'ensemble des micro-monographies constituant mon corpus. Le texte qui suit a été écrit dans un groupe monographique par une enseignante débutante que j'ai choisi de nommer Milène.

Au début de l'année, cette classe de 19 élèves était (trop) silencieuse. Cela a duré environ deux semaines pendant lesquelles un seul élève s'agitait sans cesse, les autres étaient totalement muets. Cet élève, Marvin, demandait une attention constante, mais les autres élèves ne bougeant pas, cette situation était gérable.

Les élèves de la classe semblaient peu se connaître en début d'année mais, petit à petit, l'ambiance s'est dégradée. Les élèves de niveau faible ne travaillaient pas et leur attitude en classe s'est nettement dégradée. Un incident est survenu vers la mi-octobre entre un élève de la classe et les policiers de la brigade anti criminalité à la sortie du collège. Cet incident a ébranlé tout l'établissement et a surtout rapproché tous les élèves de cette classe qui est alors devenue ingérable. Au début, j'étais la première professeure à me plaindre de cette classe. Je suis donc allée vers la principale adjointe pour lui en parler et lui demander des conseils. J'en ai appliqué un en particulier : ne jamais leur tourner le dos. Depuis, cette classe qui, sur 19 élèves en compte 14 susceptibles d'être perturbateurs, est toujours aussi bruyante, mais me manque moins de respect. Il faut dire que je garde plus facilement mon calme car mes exigences sont nettement moins importantes qu'au début de l'année. Je souhaite juste qu'ils aient appris quelque chose à chaque heure, même si ce n'est pas grand-chose. C'est une façon de donner un sens au cours : ils viennent apprendre quelque chose.

Milène

Dans la dernière phrase de ce texte, Milène considère qu'elle a abaissé ses exigences : elle cherche désormais à donner un sens au cours en faisant en sorte que les élèves apprennent « quelque chose ». C'est pourtant bien la mission de l'école et le rôle de la professeure de mathématiques qu'elle est. Quel autre objectif pourrait avoir un cours ? Quelles étaient donc ses exigences avant ce changement ? Sans doute étaient-elles ailleurs, davantage liées à ce qu'elle imaginait être les exigences de l'école. Il a fallu qu'elle fasse l'épreuve de « l'ébranlement » dont elle témoigne pour retrouver le sens de l'école : « cet incident a ébranlé tout l'établissement »

et Milène avec. L'ébranlement fait suite à un choc. Milène ne s'y attendait pas. Pour elle, être professeure de mathématiques, c'était enseigner les mathématiques à des élèves, pas se confronter à ce type d'événements. Mon analyse du corpus recueilli pour cette recherche m'a permis de mettre en relation l'expression choisie par Milène dans sa micro-monographie avec d'autres termes analogues. L'incident survenu entre un élève de la classe et les policiers produit sur Milène un effet proche de la « tension », la « désorientation », la « surprise » ou la « panique » évoqués par d'autres auteurs de textes dans le groupe monographique. J'ai tenté de saisir plus précisément ce que pouvait recouvrir ces termes récurrents dans les micro-monographies.

Des théories sexuelles infantiles aux mythes magico-sexuels

Je propose de rapprocher cet « ébranlement » éprouvé par Milène et rapporté aussi par d'autres enseignants dans leurs micro-monographies, de ce que S. de Mijolla-Mellor appelle, pour les enfants, « l'écroulement du sol de l'évidence » (1999, p. 20). Pour expliciter ce rapprochement, je dois faire un détour par les propositions de S. Freud sur les théories sexuelles infantiles, puisqu'elles sont le point de départ de la conceptualisation de S. de Mijolla-Mellor.

S. Freud a formulé sa conception des théories sexuelles infantiles dans un ensemble de textes, entre 1905 et 1914, et c'est en 1908 qu'il publie un article « Sur les théories sexuelles infantiles ». Pour S. Freud le « premier grand problème de la vie » des enfants concerne « la question : d'où viennent les enfants ?, question qui, sans aucun doute, veut dire tout d'abord : d'où est venu cet enfant perturbateur-là ? » (Freud, 1908/2007, p. 230). Toujours selon S. Freud, cette « première question-énigme » est « comme toute recherche, un produit de la nécessité de la vie, comme si on avait donné pour tâche à la pensée de prévenir la récurrence d'événements tant redoutés » (*Ibid.*). La lecture de ces lignes est venue en écho avec mon analyse des micro-monographies écrites en formation par les enseignants débutants qui participaient aux formations que j'animais. Je percevais une grande proximité entre ce que S. Freud nomme la « première question-énigme » et une des questions que posaient les enseignants débutants en formation et que je pourrais formuler ainsi : « *d'où est venu cet [élève] perturbateur-là ?* ». Cette question est presque identique à celle que posent les enseignants débutants en formation lorsqu'ils évoquent le cas d'un élève « perturbateur » dans une de leurs classes. Ils ne font alors que substituer au mot « enfant » employé par S. Freud, le mot « élève ».

S. de Mijolla-Mellor a pris appui sur les développements de Piera Aulagnier pour questionner la théorie freudienne sur l'éveil de la quête du savoir. Elle a remis en cause l'approche freudienne sur trois points et a proposé une approche de la notion de « mythe magico-sexuel infantile » qui, pour elle, « part de [la] mise en question de la théorie freudienne [et] s'appuie sur ce

qu'elle considère comme l'origine de toute pensée, qui naît de l'écroulement du sol de l'évidence, lorsque ce bouleversement peut faire l'objet d'une maîtrise érotisée [...] D'où la nécessité de relier les théories sexuelles infantiles non seulement à l'apparition d'un puîné, mais à toutes les occurrences où l'enfant prend conscience de la non-évidence du lien d'amour qui l'attache à ses parents et dans lequel il puise son identité » (Mijolla-Mellor, 1999, p. 20). S. de Mijolla-Mellor montre que la naissance d'un autre offre à l'enfant une formulation pour la question qui le concerne sur l'origine mais aussi sur la fin. Ainsi « la représentation de n'avoir pas toujours existé et de ne pas être assuré d'exister toujours, jointe à la non évidence du lien d'amour crée pour l'enfant un équivalent de la castration dans le domaine de l'identité » (*Ibid.*). C'est là qu'il faut, selon elle, « voir le point de départ d'un besoin de causalité pour rétablir le sens qui s'est effondré » (*Ibid.*). Elle explicite les étapes d'élaboration de ces mythes chez l'enfant : « lorsque rien ne vient rendre l'angoisse insurmontable au point que la seule solution possible devienne l'inhibition de pensée sous toutes ses formes, le premier acte de la démarche de l'enfant consiste d'abord à passer du désarroi à la constitution d'une énigme. Celle-ci pourrait se résumer au savoir, au sens de la "sensation intellectuelle", qu'il y a quelque chose de capital, de vital, qu'on ne sait pas, qu'il serait très excitant de savoir, même si cela peut être aussi interdit voire dangereux ». Elle ajoute que « l'étape ultérieure est celle qui passera de la constitution de l'énigme à des tentatives de réponses par la construction [...] de mythes magico-sexuels » (*Id.*, p. 21).

Écroulement du sol des évidences

Mes lectures sur cette question m'ont amené aux théorisations de S. Freud sur les « théories sexuelles infantiles » et leur renouvellement par S. de Mijolla-Mellor. Plutôt que de m'éloigner de mon objet de recherche, ces théorisations m'ont ramené vers l'écriture de micro-monographies par les enseignants débutants comme je l'ai évoqué à propos de ma lecture de S. Freud et ce qu'il nomme une « question-énigme ». Il me semble en effet qu'une partie de la réalité que Milène donne à voir dans sa micro-monographie peut être saisie en convoquant les conceptions de S. de Mijolla-Mellor à propos des mythes magico-sexuels. Je fais l'hypothèse que, d'une certaine façon, entrer dans le métier, c'est en quelque sorte être un « nouveau-né » dans le métier d'enseignant et que l'enseignant débutant se confronterait à la question des origines sur un mode analogue à ce qu'éprouve l'enfant à l'occasion de la naissance d'un autre. Pour le jeune enfant la question est : « où étais-je quand je n'étais pas là ? ». Pour l'enseignant débutant, elle se pose en d'autres termes, que l'on pourrait évoquer ainsi : « qu'en est-il de mon désir d'être à cette place-là ? ».

Dans sa micro-monographie, Milène semble témoigner d'un effondrement du sens quand elle s'est trouvée confrontée à un événement catastrophe. Dans

d'autres micro-monographies du corpus, les professeurs débutants décrivent des affects analogues lorsqu'ils se sont accrochés avec certains élèves considérés comme des « élèves bolides » (Imbert, 1994, p. 22). La situation, ressentie par Milène comme violente, semble lui apparaître d'abord inaccessible à la compréhension. Les situations difficiles confrontent les enseignants débutants à la représentation de n'avoir pas toujours existé en tant que professeur et de ne pas être assuré d'exister toujours. Cette représentation est le point de départ d'un besoin de causalité pour rétablir le sens qui s'est effondré. Le mécanisme décrit plus haut permet de passer du désarroi à la constitution d'une énigme sous la forme d'une question : « d'où vient cet élève perturbateur-là ? ».

Prenant appui sur mes analyses et sur mon expérience de la fréquentation des enseignants débutants en formation, je fais l'hypothèse que, comme les enfants observés par S. de Mijolla-Mellor, les enseignants débutants considèrent qu'il y a « quelque chose de capital, de vital » qu'ils ne savent pas, un savoir caché, qui leur serait « interdit ». L'étude des micro-monographies rédigées en formation montre que généralement les enseignants passent à cette phase de constitution d'une énigme. Cette énigme d'un savoir caché traverse très largement le discours des stagiaires en formation qui reprochent souvent à leurs formateurs de ne pas dévoiler des savoirs qui seraient « vitaux ». Il m'est arrivé, en tant qu'animateur de groupe d'analyse des pratiques, d'être fortement sollicité par un(e) participant(e) pour apporter une réponse concrète à une situation présentée au groupe, sur le mode : « dites-nous ce qu'il faut faire ». C. Blanchard-Laville a souligné la « déception » des stagiaires à l'égard des contenus de formation, qu'elle cherche à comprendre du côté d'une demande qui ne peut être satisfaite (Blanchard-Laville, 2000).

Remaniements identitaires

Pour continuer la transposition des propositions de S. de Mijolla-Mellor concernant les enfants aux enseignants débutants, il semble que ces derniers passent ensuite de la constitution de l'énigme à des tentatives de réponses. Les enfants observés par S. de Mijolla-Mellor construisent ce qu'elle appelle des « mythes magico-sexuels » (1999). À l'image de ces mythes, les réponses construites par les enseignants ne demandent pas à être scientifiquement vérifiées. Elles ont en commun avec ces « mythes » que plusieurs explications peuvent cohabiter et que des réponses opposées peuvent coexister. Le passage par cette étape est nécessaire à l'action et prend un temps différent selon les sujets. Je fais l'hypothèse que la temporalité différente est constituée par des étapes qui sont autant de passages dans la construction identitaire. Pour les enseignants débutants, il s'agit de « rétablir le sens qui s'est effondré ».

Milène se dit déstabilisée par l'intervention de la police et ses effets sur le groupe classe. Elle semble vaciller dans son identité professionnelle. Le récit

qu'elle écrit pour le groupe monographique peut ouvrir un espace pour un nécessaire travail de recomposition identitaire. Pour D. Martucelli, « l'identité est inséparable du travail par lequel l'acteur se forge, par le récit, un sentiment de continuité au travers du temps, et parfois même, un sentiment de cohérence interne lui permettant de se saisir comme étant un individu singulier [...] Grâce à ce travail, l'individu cesse d'être composé de fragments et devient l'auteur de sa propre vie. [...] Au fur et à mesure que les identités stables disparaissent, les identités ont besoin d'être racontées aux autres comme à soi même » (Martucelli, 2008, p. 26). On peut faire l'hypothèse que c'est en partie ce qui est à l'œuvre pour Milène dans l'écriture de cette micro-monographie. L'écriture lui donne l'occasion de se forger, par le récit, « un sentiment de continuité et de cohérence interne » en renouant avec son désir d'être professeure de mathématiques. Elle est bien là pour que les élèves apprennent quelque chose. Elle peut faire le lien, par le récit, entre des fragments éclatés sous l'effet d'une secousse identitaire. Ainsi, elle peut recomposer des éléments épars en renouant avec son désir d'être professeure de mathématiques « *pour que les élèves apprennent quelque chose* ». L'arrivée dans l'académie de Créteil, son affectation dans un collège difficile de Seine-Saint-Denis, les épreuves du début de l'année avec les élèves, lui ont fait oublier progressivement les raisons de ses choix professionnels. Il lui faut éprouver cet « écroulement » pour redonner un sens à sa présence comme professeure de mathématiques.

Dans cette micro-monographie, Milène laisse apparaître un écart entre ce qui devrait se passer en classe et ce qui survient. Ce n'est que par des « remaniements », toujours provisoires, que les enseignants débutants peuvent réussir à accepter ce qu'ils vivent. Ces remaniements impliquent, à chaque étape, de faire des « deuils [dans le] « temps de formation » (Blanchard-Laville et Toux-Alavoine, 2000, p. 174). Comme nous l'avons vu plus haut, pour « accéder » à la position d'enseignante titulaire, il faut « faire le deuil [de la] position » de stagiaire (*Id.*, p. 173). Je fais l'hypothèse que le groupe monographique peut constituer un dispositif d'accompagnement dans ce passage de la position de stagiaire à celle d'enseignant titulaire à laquelle sont invités les professeurs néo-titulaires.

Travail monographique et activité de pensée

Lors de la séance groupale suivant le travail sur la micro-monographie de Milène, je propose un *Quoi de neuf ?* – institution inspirée de la pédagogie institutionnelle – au cours duquel chacun peut prendre la parole librement et où je sollicite toujours celui(elle) qui a apporté une micro-monographie à la séance précédente. Milène dit que le travail l'a aidée à retrouver la classe de quatrième dont nous avons parlé, et elle pense avoir mieux compris ce qui s'est passé. Elle fait coexister son interprétation première – l'intervention policière a permis de restaurer une autorité – avec celles apportées par le

groupe. Pourtant parmi les interprétations proposées dans le groupe, certaines sont en contradiction avec la sienne : un participant avait dit que l'intervention policière pouvait avoir des effets désastreux sur l'autorité des enseignants. L'animateur a proposé des éléments de compréhension prenant appui sur des éclairages psychanalytiques de la relation éducative. La difficulté de Milène à hiérarchiser les discours en formation peut être éclairée par ce qu'observe S. de Mijolla-Mellor chez l'enfant. Soumis à « l'écroulement du sol de l'évidence », les enfants élaborent des théories qui portent « la marque du mode de pensée enfantin qui procède selon une logique additive où une cause peut se superposer à une autre sans entrer en contradiction avec l'ensemble » (Mijolla-Mellor, 2002, p. 1715).

Je fais l'hypothèse qu'il en va de même pour Milène. Dans d'autres situations observées dans des groupes monographiques, le processus de théorisation semble s'arrêter pour certains enseignants. C'est peut-être le cas des stagiaires qui évoquent des situations professionnelles vécues à l'oral, mais refusent de les soumettre au travail d'analyse en groupe car ils considèrent qu'il n'y a rien à en dire, rien à changer à ce qui se passe avec un groupe ou un élève. L'écriture monographique peut permettre une remise en marche de cette activité de compréhension, mais ce n'est pas garanti. Certains participants n'écrivent aucun texte. Le processus de théorisation peut s'enrayer. C'est une des limites du groupe monographique : imposer l'écriture peut être une difficulté pour certains enseignants débutants.

Par l'analyse de micro-monographies produites par des enseignants débutants en formation, j'ai tenté de montrer que, lorsqu'ils vivent des moments « d'accrochage » avec des élèves, ils éprouvent à nouveau « l'écroulement du sol de l'évidence » comme l'enfant qu'ils ont été. Le désarroi consécutif à cet « écroulement » peut être surmonté par eux par la constitution d'une « question énigme », qui peut être « d'où vient cet élève perturbateur-là ? » Lorsque j'ai transposé aux enseignants débutants les propositions élaborées par S. Freud et S. de Mijolla-Mellor à propos des enfants, il m'est apparu qu'à cette « question énigme », les professeurs débutants devaient apporter des réponses qui, à l'image des « mythes magico-sexuels », ne demandent pas à être scientifiquement prouvées et peuvent cohabiter entre elles. Ainsi, les réponses apportées par les formateurs s'ajoutent à toutes les autres réponses que se donnent les enseignants débutants. N'est-ce pas une limite aux dispositifs de formation proposés aux enseignants débutants ?

Perspectives : le rapport aux savoirs professionnels des enseignants débutants

Trois ans après cette recherche, au terme de cet article, j'aimerais faire part d'une remarque témoignant d'une nouvelle évolution de mon questionnement de recherche. Il me semble aujourd'hui que les propositions théoriques présentées ici permettent d'appréhender en partie le rapport aux savoirs professionnels des enseignants débutants.

Dans un texte publié en 2008, M. Altet considère que « la connaissance enseignante nécessaire à la pratique du métier est constituée de différents savoirs professionnels acquis en formation » (Altet, 2008, p. 93). Elle propose de distinguer parmi ces « savoirs professionnels », les « savoirs à enseigner », les « savoirs pour enseigner », les « savoirs sur enseigner » et « les savoirs de la pratique » (*Ibid.*), avec lesquels les enseignants entretiennent « des types de rapports différents » (Altet, 2008, p. 98). Elle distingue « trois types de rapport aux savoirs professionnels transmis à l'IUFM [...] un rapport instrumental aux savoirs, comme chez les élèves, le savoir professionnel est perçu comme un savoir qui sert, un outil qui est mis en relation directe avec des savoir-faire professionnels précis [...] un rapport professionnel au savoir [...] le savoir a une fonction clef, il permet une distanciation, un recul, il favorise un autre regard sur les pratiques, il sert à analyser, à comprendre et à recadrer l'action [...] un rapport intellectuel aux savoirs professionnels appris par goût, par curiosité, pour le plaisir d'apprendre » (*Ibid.*). Cette typologie des rapports aux savoirs professionnels a été établie à partir d'une enquête réalisée à la fin des années 1990 auprès d'enseignants stagiaires. Ma recherche portant sur les enseignants néo-titulaires, il n'est pas possible de transférer la typologie établie par M. Altet pour caractériser leur rapport aux savoirs professionnels. Ce dernier s'est sans doute modifié pendant leur première année d'enseignement. Il faut ajouter que les contextes de formation et d'exercice du métier ont changé entre les moments où ont été menées ces deux recherches. On peut néanmoins considérer que la recherche de M. Altet permet d'identifier des traits caractéristiques de ce rapport au savoir, qui sont repérables chez les enseignants néo-titulaires.

Me référant aux travaux de l'équipe nanterroise sur le rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996), il me semble que cette notion mérite d'être envisagée dans sa dimension dynamique. Ainsi le rapport aux savoirs professionnels des enseignants débutants n'est pas figé, mais se modifie sans cesse. Il me semble aujourd'hui que les élaborations théoriques que j'ai proposées pour tenter d'appréhender le sentiment « d'écroulement » du sens dont témoignent les enseignants débutants dans leurs micro-monographies, pourrait permettre de saisir les modalités d'oscillation du rapport aux savoirs professionnels entre différents types de rapports qui mériteraient d'être précisés en prenant appui sur les travaux de M. Altet. Ainsi, il me semble aujourd'hui que l'analyse de micro-

monographies produites dans le cadre d'un dispositif de formation peut permettre d'appréhender en partie le rapport aux savoirs professionnels des enseignants débutants. C'est une nouvelle piste de recherche qui mériterait d'être explorée.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs, et reconfiguration des savoirs professionnels des stagiaires. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Pacquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 91-105). Bruxelles : De Boeck.
- Beillerot J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique, enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2000). Au-delà de l'analyse des besoins en formation. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.) *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 45-58). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Psychanalyse et enseignement. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 121-144). Paris : Dunod.
- 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. et Toux-Alavoine, B. (2000). Le temps de formation. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 167-184). Paris : L'Harmattan.
- Chiantaretto, J.-F. (1999). *L'écriture de cas chez Freud*. Paris : Anthropos.
- Dubois, A. (2005). Le travail monographique comme avènement d'une nouvelle histoire. J'ai toujours rêvé d'écrire. Dans F. Giust-Desprairies (dir.), *Analyser ses pratiques professionnelles en formation* (p. 137-156). Créteil : Crdp-Scéren.
- Dubois, A. (2010). Les monographies de la pédagogie institutionnelle : texte militant ou méthodologie de recherche en sciences de l'éducation ? Communication orale au Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève. En ligne : <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-d/Les%20monographies.pdf/view>
- Dubois, A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants aujourd'hui*. Université Paris Ouest Nanterre La Défense (thèse non publiée).
- Dubois, A. et Geffard, P. (2013). Monographies et approche clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation. Communication orale dans le symposium « Actualité des dispositifs méthodologiques pour la recherche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ». Congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Montpellier, août 2013. En ligne : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/195-actualité-des-dispositifs-méthodologiques-pour-la-recherche-clinique-d'orientation>
- Dubois, A. et Guignard, M. (2013). Travailler en pédagogie institutionnelle. Dans B. Robbes (dir.), *L'autorité éducative. La construire et l'exercer* (p. 99-103). Amiens : Scéren.
- Freud, S. (1908/2007). Des théories sexuelles infantiles. Dans *Œuvres complètes de Freud, psychanalyse*. (Vol. VIII , p. 225-242). Paris : PUF.

- Imbert, F et Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Imbert, F. et Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (1996). *L'Inconscient dans la classe, transferts et contre-transferts*. Paris : ESF.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Martucelli, D. (2008). L'espace de l'identité. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 25-34). Paris : L'Harmattan.
- Mijolla-Mellor, S. de. (1999). Les mythes magico-sexuels sur l'origine et sur la fin. *Topique*, 68, 19-32.
- Mijolla-Mellor, S. de. (2002). Théories sexuelles infantiles. Dans A. De Mijolla (dir.), *Dictionnaire international de psychanalyse* (p. 1715-1716). Paris : Calmann-Lévy.
- Widlöcher, D. (1999). La méthode du cas unique. Dans P. Fédida et F. Villa (dir.), *Le cas en controverse* (p. 191-200). Paris : PUF.

Arnaud Dubois

MCF en sciences de l'éducation
Laboratoire EMA
Université de Cergy-Pontoise

Pour citer ce texte :

Dubois, A. (2015). Le « groupe monographique » : un dispositif de formation pour enseignants débutants *Cliopsy*, 13, 77-93.

Confusion des langues et des espaces

Un paradoxe potentiel dans des dispositifs relatifs au décrochage scolaire

Caroline Le Roy

« Il ne s'agit pas de pouvoir tirer [le sujet] hors du trou identificatoire où il est tombé [...] mais de réussir à entrer avec lui dans ce trou, de le rendre, lui, sujet, présent à ce trou, et qu'il (re)devienne une oreille à lui-même pour les pensées qu'il lui fallait supprimer pour rester hors du trou » (D.W. Winnicott)¹.

1. Cité par Zaltzman, 2001.

Cet article est issu d'une recherche conduite sur la question du « décrochage » au collège intitulée *S'arrime à quoi ? – Liens, paroles, rapport au savoir des adolescents décrocheurs* et menée par l'équipe Clinique de l'éducation et de la formation – approches psychanalytique, socio-clinique et institutionnelle (CLEF-apsi) de l'unité de recherche CIRCEFT de l'Université Paris 8 St Denis sous la direction de Laurence Gavarini. S'il s'appuie sur certaines des données relatives aux différents dispositifs d'enquête qui ont jalonné cette recherche², il ne prétend pas rendre compte d'une analyse d'ensemble des modalités pédagogiques mises en place en direction de collégiens éprouvant des difficultés avec les savoirs scolaires. De plus, pour conserver au mieux le rapport d'anonymat qui a lié les acteurs de cette recherche, certaines références ou encore certaines indications sur le dispositif d'enquête ne pourront pas être précisées ici.

2. Groupes de parole, entretiens collectifs, entretiens individuels, entretiens à médiation (dessins), travail sur des rapports d'incidents, analyses de pratiques professionnelles.

Cette contribution s'attarde sur un aspect particulier : pour aider les élèves en difficulté à ne pas « décrocher » et soutenir leur acquisition, certains établissements procèdent à des aménagements pédagogiques particuliers qui modifient les modalités d'apprentissage et d'évaluation. C'est le cas par exemple du recours à des activités extra-scolaires (sociales, culturelles, sportives, ou encore en lien avec des disciplines enseignées) et de l'évaluation des compétences³ qui les accompagne dans l'objectif de compenser des acquisitions disciplinaires défaillantes par la valorisation de compétences sociales et de savoir-être. Ce faisant, ces aménagements proposent, aux élèves comme aux éducateurs/trices, un autre rapport à l'espace et au travail scolaires. Le terme « éducateur/trice » utilisé dans cet article englobe l'ensemble des professionnels, y compris les enseignants, intervenant auprès des élèves se retrouvant dans cette situation d'apprentissage et met l'accent sur le fait que c'est également une palette assez variée d'intervenants que chaque élève rencontre. Ainsi réorganisé, ce rapport à l'école nécessiterait d'être pensé. Dans cette perspective, ce texte

3. Conformément à la mise en œuvre du « Socle commun de connaissances et de compétences » rassemblant l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes que l'élève doit maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire.

4. Par « groupe-classe », il faut entendre le groupe d'élèves avec leur enseignant et leurs interactions dans l'espace de la classe.

propose de prendre en considération certains processus intersubjectifs d'ordre inconscient se déployant dans ce nouvel espace scolaire, susceptibles d'interférer avec les intentions pédagogiques ou didactiques.

Les données étudiées sont constituées d'éléments issus d'une part, de la dynamique des discours recueillis auprès de groupe-classes⁴ et, d'autre part, de la dynamique d'occupation de l'espace dans le collège. Le recueil de ces éléments s'est appuyé sur la mise en œuvre d'entretiens cliniques individuels, collectifs, d'observations ainsi que d'échanges plus informels avec les acteurs concernés. Dans le matériau recueilli, une séquence issue d'un entretien collectif avec une quinzaine d'élèves d'une classe de 5^e et leur enseignant retiendra l'attention. Les analyses qui en sont issues seront également croisées avec des observations réalisées dans l'établissement concerné.

Précisions méthodologiques : les espaces de la conflictualité intersubjective

Sous forme individuelle ou collective, le discours recueilli en entretien était amorcé par une consigne de départ, assez large, qui chaque fois invitait les participants à exprimer leur vécu de la classe et du collège. Lorsque cela était nécessaire, le propos et les associations d'idées (qui caractérisent la démarche clinique) étaient relancés par des reformulations ou des demandes de précisions relatives aux ressentis exprimés. Toutefois, les situations d'entretiens collectifs ont nécessité quelques aménagements conduisant les chercheurs à adresser, à certains moments, des questions plus précises, quelques fois plus factuelles ou encore à favoriser brièvement tel ou tel échange entre certains participants. Ces aménagements dans la démarche avaient pour intention, d'une part, de soulager la tension que ce type d'exercice paraissait provoquer chez certains sujets peu habitués à s'exprimer selon une modalité de libre parole et d'association d'idées, dans ce contexte-là en tout cas ; et, d'autre part, de prendre en considération la conflictualité intersubjective liée au caractère collectif de l'entretien. Ces aménagements sont inspirés de la « théorie du dépliage » (Dupeu, 2000, 2010) proposant de « déplier » le cadre clinique lorsque celui-ci apparaît trop condensé pour certains sujets plus ou moins intolérants au régime associatif. Dans le champ analytique avec les enfants et les adolescents, J.-M. Dupeu caractérise cette condensation (ou « hypercondensation ») du cadre d'un triple point de vue : la condensation des transferts sur la personne de l'analyste (les phénomènes transférentiels se produisant hors de cette relation pouvant être interprétés comme des « transferts latéralisés ») ; la condensation des modalités expressives sur la seule parole associative (« dire et ne faire que dire ») ; enfin, la focale sur la problématique intrapsychique dépend d'un processus d'introjection (Ferenczi, 1909) suffisamment accompli, c'est-à-dire suppose une assimilation assez cohérente, dans le Moi, des expériences vécues du sujet

et de ses « pulsions inconscientes dont l'expérience devient l'à-propos » (Abraham et Torok, 1978).

Dans le contexte de cette recherche, où il s'agissait d'adopter une attention flottante non seulement aux contenus explicites de l'ordre des représentations et latents (phénomènes inconscients) mais aussi à leur circulation au fil du déroulement des discours et des prises de paroles entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant, le « dépliage du cadre » clinique a pu constituer une voie pour saisir certains aspects de la conflictualité intersubjective du groupe-classe. Le recours, tantôt par les élèves, tantôt par l'enseignant, à des éléments relatifs à des dimensions factuelles se produit souvent à des moments de plus grande tension psychique paraissant témoigner d'une introjection difficile des désirs inconscients associés aux contenus abordés. À condition de les laisser suffisamment se déplier, certains de ces échanges peuvent alors permettre d'observer comment, dans ces groupalités-là, le processus d'introjection peut tout autant être relancé et relayé au cours de transferts latéralisés en s'étayant sur le discours d'un ou de plusieurs autres (élève(s) ou enseignant), que gêné, voire empêché, en fonction de la capacité de l'enseignant à soutenir ou pas la conflictualité intersubjective du groupe-classe. J'y reviendrai dans la suite de cet article lorsque j'aborderai différentes séquences de l'entretien collectif retenu dans ce texte.

Ainsi, le dispositif d'enquête s'efforce de privilégier cette dimension intersubjective en proposant des espaces groupaux : l'espace du groupe-classe (entretiens collectifs) et l'espace du collège (observations). Dans une perspective clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, une attention plus particulière est portée au « climat transférentiel » (Blanchard-Laville, 2001) de ces espaces. À ce titre, ils sont appréhendés comme faisant fonction d'« enveloppes psychiques » (Anzieu, 1987), matrices notamment d'une sorte de ballet des places orchestré par les mouvements transférentiels qui s'y déploient et par lesquels circulent certains affects indésirables en lien avec la question du décrochage ; ou plus précisément, ici, la question du « raccrochage » puisque telle est la finalité des dispositifs étudiés. Ceux-ci s'emploient en effet à « raccrocher » les élèves éprouvant des difficultés à l'école et posant difficulté aux éducateurs/trices, tout en remodelant l'espace scolaire.

Les dispositifs pédagogiques étudiés ici sont agencés de manière à créer, par la « perméabilité de l'institution », un maillage assez serré d'activités dans et hors l'établissement scolaire. L'image qui est tout de suite venue à mon esprit est celle du filet dont se servent les trapézistes au cirque pour prévenir les conséquences d'éventuelles chutes ; un exercice d'équilibriste complexe au cours duquel les acteurs (professionnels et élèves concernés) se fraient un chemin dans l'espace du collège et celui des savoirs soutenus par des modalités pédagogiques qui intègrent tout autant des activités extérieures (culturelles, socio-culturelles, sportives, etc.) que des dimensions liées à la vie scolaire quotidienne de l'élève. À certains endroits,

ce type de dynamique éducative a le mérite d'avoir porté ses fruits pour ce qui est de la qualité d'image des établissements et de l'amélioration des résultats des élèves. Ce qui m'a semblé se donner à voir presque immédiatement ce sont, en effet, des élèves véritablement « tenus » par/dans cet agencement d'activités pédagogiques qui organise et rythme la vie de l'établissement selon des critères de performance et de réussite (participation à des concours, compétitions sportives, etc.). Nous sommes dans ce type de territoires périphériques à une grande zone urbaine, s'efforçant de restructurer leur bassin socio-économique tout autant que leur paysage urbain du fait de la désertion des activités industrielles qui faisaient leur dynamisme d'antan. Dans ces entre-deux, c'est leur histoire que ces territoires ré-écrivent, comme l'ont souligné sociologues et anthropologues, en rupture avec les anciennes figures du travail ouvrier.

Comme en écho de leur territoire, il y a un peu de ça aussi dans leur collège : substituer d'autres figures à celle de l'élève en difficulté scolaire. À maintes reprises, lors de nos venues dans l'établissement dont il est question dans ce texte, un événement venait de se produire, bien loin de ceux auxquels on a peut-être pris l'habitude de s'attendre dans les zones d'éducation prioritaire et davantage conformes aux attentes du programme « ambition réussite » et aux efforts fournis dans les établissements concernés pour se saisir de « l'entrée par compétences » et « porter une ambition pour les élèves et leurs familles »⁵. Ici, mobilisés sur des activités multiples, les élèves participaient à une kyrielle de manifestations et souvent remportaient des prix. Accueillis par cette excitation du moment, nous avons l'impression d'être invités à y prendre place en tant que spectateurs ou témoins.

Sans minimiser les effets de telles dispositions sur les résultats et les comportements, mon propos ici sera d'un autre ordre. Cette perméabilité de l'institution scolaire et la place accrue donnée aux compétences par rapport aux savoirs ont pour effet de modifier le rapport à l'espace et aux objets scolaires. Portant attention à ce maillage d'activités sous l'angle du vécu subjectif des protagonistes, les séquences de l'entretien collectif ont fait émerger deux séries de questionnement à propos du climat psychique dans ces espaces scolaires remodelés.

Une place pour « se sentir bien » : tolérer le (dé)maillage ?

L'entretien se déroule dans une classe aménagée selon les principes de la démarche dite « classe sans note » (IGEN, 2013). Cette démarche expérimentale reste assez marginale au collège, elle repose sur la substitution des notes par une évaluation des compétences partagée et travaillée collectivement, à partir d'un système de couleurs définissant quatre niveaux d'acquisition.

Au cours de l'entretien, les élèves formulent que les activités extrascolaires culturelles qui leur sont proposées leur plaisent (« ça nous plaît »).

5. Voir le bilan national des réseaux ambition réussite, Ministère de l'éducation nationale, juin 2010, consultable en ligne sur le site du ministère.

Cependant, ils en arrivent à énoncer ce point de vue seulement après s'être assez longuement employés à dire tout ce qui au contraire ne leur plaisait pas. Je résumerai ces passages en m'appuyant sur un échange entre certains d'entre eux : ce qui ne leur plaît pas « *c'est quand on peut pas s'asseoir* », dit une élève. « *Y'a pas d'chaises dans les musées y'a pas d'chaises* », dit-elle, lorsqu'un autre lui répond : « *si y'a des chaises ! mais y'a des gens qui sont assis dessus* ». Quelques minutes plus tard, une autre élève revenant sur ce thème énoncera : « *moi c'est quand on ramène nos pique-niques là au lieu qu'on mange bien qu'on s'installe bien ils nous foutent dehors* ». Ce qui attire mon attention dans cet échange, c'est non seulement l'insistance sur un processus centralement convoqué dans ce type d'activités, « trouver place » – trouver une place non déjà occupée – mais qui plus est, pas n'importe quelle place, celle où le sujet peut se sentir « *bien* », où il peut « *s'installer* ».

On pourrait interroger ce phénomène sous l'angle de la contenance psychique – sur le modèle bionien (Bion, 1962) – qu'un tel maillage serait susceptible de fournir aux élèves. Ces processus subjectifs et intersubjectifs sont largement étudiés en clinique de l'éducation et de la formation. Ici, nous pourrions attendre de chaque activité qu'elle se présente comme le support d'une nouvelle expérience des objets scolaires et du lien, qu'elle offre l'occasion de démultiplier les possibilités de réparer un rapport à l'école, au savoir et à l'autre jusqu'alors problématique ; à condition que l'éducateur/trice « contienne » (au sens de Bion), aide l'élève à donner sens à ce vécu problématique. En tolérant les affects qui y sont restés accrochés, accueillant « dans le creuset de son propre psychisme l'impact émotionnel, sensoriel et imaginaire » (Blanchard-Laville, 2001, p. 198) de ces dépôts, il serait question pour l'éducateur/trice d'en restituer une version permettant à l'élève d'être en mesure d'« utiliser [son] expérience émotionnelle » (Bion, 1962, p. 59). Entendue comme une catégorie affective de l'entendement, c'est dans cette expérience émotionnelle que le sujet puise sa capacité de penser. Les retours sur expériences organisés par les équipes éducatives à l'issue des activités aussi bien que les phases d'évaluation discutée des compétences pourraient-ils aller dans ce sens ? – même s'ils peuvent dérouter l'élève dans son « habitus de classe » (Chamboredon et Prévot, 1973) : « *on parle, on parle, on fait rien on fait que parler* » (on peut entendre : « *on fait rien* » par rapport au plus classique travail scolaire).

Encore faudrait-il prendre en considération le caractère particulier que de tels maillages donnent à la dimension contenante de l'environnement et s'attarder plus précisément sur la démultiplication du lien qui est indirectement proposée à travers celle des activités. Au plan psychique inconscient, cette particularité rend ce type de situations propice au processus de diffraction répartissant les charges d'investissements sur une pluralité d'objets (Kaës, 2004) et complexifiant les phénomènes transférentiels ainsi que leur connexion entre eux (Rouchy, 1980). Elle n'est pas sans effet sur la manière d'appréhender la fonction contenante – ou la

« capacité de rêverie », comme l'a aussi dénommé W. R. Bion – des uns et des autres. Cet effet a aussi été caractérisé dans le champ psychanalytique par P. Benghozi à partir de sa notion d'« intercontenance » (Benghozi, 2007) et transposé, en sciences de l'éducation, aux réseaux partenariaux (Le Roy, 2008). À travers cette notion, il s'agit de rendre compte que dans ces contextes-là, la fonction contenant s'appréhende d'un nouage à l'autre du maillage qui caractérise ce type de réseau d'interventions. De ce point de vue, au fil des activités et des rencontres qui leur sont proposées, les élèves pourraient trouver matière à « accrochage ». Toutefois, certaines de ces accroches sont des « attaches rapides » pour ainsi dire. Ces liens, noués le plus souvent pour l'occasion (pour la durée de l'opération), ont la singularité d'être des liens provisoires, de proposer aux sujets une temporalité et un espace éphémères (Benghozi, 2007). Ils occasionnent un travail psychique de nouage-dénouage pouvant rompre avec ce qui fait l'une des qualités de l'institution du point de vue de l'étayage psychique qu'elle apporte au sujet : sa permanence. Cette qualité procure au sujet une certaine sécurité psychique de base, fondamentale selon D.W. Winnicott (1969) pour l'établissement de la relation d'objet (de la relation à l'autre) et son « utilisation » : face aux pulsions destructives de l'enfant, si l'objet survit c'est-à-dire conserve ses caractéristiques ou ne disparaît pas, alors il peut être non seulement reconnu en tant que tel mais aussi et surtout « utilisé ». Quoique lui fasse subir le sujet, l'objet ne disparaîtra pas, il pourra compter sur lui, s'y adosser pour se construire. Est-ce cette demande inconsciente qu'exprime l'élève lorsqu'elle apporte son pique-nique dans un musée et d'une certaine façon s'insurge que cette attaque à la règle fasse disparaître pour elle l'institution (« *ils nous foutent dehors* ») ?

Ainsi, l'activité de liaison mobilisée dans cette situation de connexion-déconnexion à différentes institutions, cadres sociaux, contiendrait d'emblée un travail de déliaison de sorte que l'on pourrait dire que dans l'imaginaire des sujets cette déliaison précède l'établissement du lien proposé. Elle est fantasmatiquement déjà-là, déjà contenue dans la précarité de ce type de lien. P. Benghozi compare le phénomène à un « travail de deuil ». Dans ces configurations spatiales et temporelles particulières, la « fondation [du lien] implique dès sa généalogie la possibilité de sa propre mort » et donc un « prétransfert avec un deuil anticipé » (Benghozi, 2007). Au plan psychique, comment être assuré que les sujets sont en mesure de tolérer ce deuil ? Ou, pour le dire autrement, en reprenant les propos des élèves ci-dessus, de tolérer d'être « *foutus dehors* » sans que ce dé-placement, dans sa dimension d'exclusion, de hors-place, soit vécu par l'élève comme un risque de « démaillage catastrophique, c'est-à-dire une [...] véritable déchirure des contenants psychiques » (*Id.*), un morcellement. Dans la perspective d'une telle crainte, ce serait alors d'abord avec la question de la séparation – avant celle de se lier – que les sujets éprouveraient des difficultés (Le Roy, 2008). Quelles modalités d'affiliation sont-elles proposées dans ces « institutions perméables » ? Ces démaillages potentiels sont-ils pensés, s'agissant précisément de sujets pour qui jusqu'alors les objets (de savoirs

ou sociaux) n'ont pas su faire suffisamment fonction de contenants psychiques ? Les échanges dans la classe ce jour-là à propos du « trouver-place » attirent l'attention sur des dimensions relatives à l'angoisse d'un « perdre-place » (ou sa précarité) potentiellement contenue dans les modalités de travail proposées aux élèves, si l'on convient que ces dernières reposent sur une « place-déjà-perdue » qu'il s'agit alors d'apprendre à perdre (savoir s'en séparer) en même temps que d'apprendre à la prendre, pour ainsi dire. Cette angoisse potentielle est venue heurter la représentation des places performantes dont nous avons été les spectateur-témoins.

Dans la suite du déroulé de cet entretien, je proposerai de questionner quelques-unes des modalités que les sujets mettent en œuvre pour s'en défendre ou s'en protéger.

« *Trop c'est trop !* » : l'effacement des espaces interstitiels

Trois épisodes durant cet entretien collectif me paraissent particulièrement significatifs. Les deux premiers portent sur la manière d'occuper l'espace de l'entretien lui-même. Le troisième est lié à ce qui est rapporté du vécu de l'évaluation dans la démarche de la « classe sans note ».

La première chose qui est apparue très vite remarquable (premier épisode) concerne la manière dont l'enseignant occupe la parole, laissant l'impression qu'aucun vide, aucun blanc, aucune pause n'étaient possibles. Son intention (consciente) dès le début de l'entretien est d'aider les élèves à prendre la parole, à entrer dans cette parole qu'on leur propose. Ce faisant, il s'agit de ne pas les laisser en proie au silence, à une sorte de vide. Puis, ses interventions glissent progressivement vers des demandes auprès des élèves pour que ces derniers fournissent des explications sur les dispositifs à l'adresse des chercheurs. On peut alors entendre la même modalité : ne pas laisser les chercheurs vides d'explications ; explications qu'elle finit toujours par reformuler, voire à donner elle-même assez souvent. Si l'intention (pédagogique) est claire, elle apparaît dissimuler des craintes implicites par rapport à cette question du vide, d'un espace vide de paroles.

Par ailleurs, cette modalité d'occupation de l'espace de la parole est très rapidement relayée par un élève (deuxième épisode). Monopolisant la parole dès les débuts de l'entretien, il apparaît comme porte-parole du groupe. Puis, il se taira à un moment donné jusqu'à s'endormir sur sa table devant nous.

Enfin s'agissant du vécu de la « classe sans note » (troisième épisode), les élèves s'attarderont sur le fait que les notes sont remplacées par une évaluation des compétences, laquelle envahit l'ensemble de la vie au collège : « *trop c'est trop !* », répétera d'abord une élève à deux reprises, jusqu'à ce qu'une autre compare le phénomène à une « *caméra cachée* ». « *On est dans les couloirs c'est des compétences à valider !* », s'exclame

cette dernière progressivement rattrapée par le groupe qui se met à décliner : « *dans la cour* », « *le carnet* », « *le chewing-gum* », « *accrocher son manteau* », etc. Tout devient prétexte à évaluation et leur laisse une impression d'être « *surveillés* » qu'ils vivent comme un envahissement avec le sentiment d'adultes toujours sur leur dos (« *sur nous* », « *derrière nous* »). Pour certains cet envahissement n'est pas loin de se transformer en sentiment d'intrusion : « *tout / tout / tout ce qui se passe sur la vie de l'élève* » ; « *on est évalué sur tout même quand on va aux toilettes on est évalué* ». « *C'est grave là* – finit par conclure une élève – *c'est c'est c'est vraiment / de l'obsession* ».

Ces trois épisodes réunis, il est difficile de ne pas remarquer que ce qui se passe dans l'entretien collectif participe du même mouvement déjà repéré à propos du fonctionnement du collège : les phénomènes se produisant dans l'entretien, à l'instar de la kyrielle d'activités abordées précédemment, dessinent un espace scolaire saturé, laissant peu d'espaces disponibles.

Aménager le vide (dans l'optique de l'image du filet qui m'était apparue) n'est pas dissonant avec l'idée première de raccrocher les élèves. Du moins on conçoit aisément que l'absence d'activités ou de savoirs puisse être redoutée. Néanmoins, à l'écoute du vécu des élèves on peut se demander quels effets psychiques pourrait avoir ce phénomène. Autrement dit, quel est au plan psychique le sens du vide pour un sujet ? Simultanément quel est le sens de cette « *obsession* » à le remplir ? Dans ce texte, je propose d'appréhender ces questions dans un sens proche des conceptions de D.W. Winnicott (2000), c'est-à-dire pouvant renvoyer simultanément à la crainte d'un éprouvé du vide (ici d'un décrochage sans filet, pour ainsi dire) et à celle d'un vide de l'éprouvé, un non advenu de soi dans les échecs de l'introjection. Transposées à la situation étudiée, ces conceptions me conduisent à me demander si cette « *obsession* » à remplir l'espace scolaire (du fait d'une crainte à éprouver le vide signifié par le décrochage) en substituant des objets différents de ceux que l'on trouve plus classiquement à l'école empêche les sujets d'éprouver (vide de l'éprouvé) l'espace scolaire où ils ont décroché. Au niveau de la dynamique intersubjective, cette question (éprouver le vide du décrochage) me conduira à examiner le sort réservé dans cet espace scolaire aux « *espaces interstitiels* » (Roussillon, 1987), c'est-à-dire aux espaces communs, intérieurs ou extérieurs à l'institution, de passage et de rencontre et leur fonction psychique (Maurin, 2010).

Poursuivant leur débat à propos de l'évaluation des compétences, le groupe compare ce qu'on leur demande (les compétences sont évaluées par les couleurs) aux attendus plus classiques (les notes) qu'ils ont eux-mêmes connus et qui restent la référence scolaire pour les autres classes comme pour eux et leur famille⁶. L'idée largement partagée dans le groupe qui en ressort me paraît être celle d'une rupture avec le savoir, avec le fait même de savoir, et d'un morcellement qui évoque celui pouvant être occasionné par les multiples activités dans l'espace scolaire : « *je préfère avoir des*

6. Les élèves mettent l'accent sur les difficultés qu'éprouvent les familles à interpréter les couleurs et les leurs pour leur fournir des explications.

notes comme ça c'est vrai / comme ça j'sais j'ai quoi exactement comme ça je retravaille la chose que j'ai ratée / même si j'ai des couleurs je peux rattraper mais je saurai pas ». « *C'est pas précis* » finit par formuler une autre élève fautive, me semble-t-il, de trouver d'autres mots pour exprimer une réalité et un ressenti que le groupe ne paraît pas savoir dire, ni expliquer : « *les couleurs euh j'sais pas comment vous expliquer* ». Le tout laisse l'impression d'élèves se retrouvant face à quelque chose (« *la chose* », « *un truc comme ça* ») qui serait presque de l'ordre de l'informe et qui pourrait entrer en résonance avec les places sans véritables contours abordées précédemment à propos des activités extra-scolaires. « *Ça me fait bizarre / ça me fait bizarre* », répétera une élève sur un ton à la fois grave et inquiet dénotant sa perplexité face au ressenti qui semble la saisir, comme une sorte de conglomérat d'affects hostiles, indésirables, résultant de la projection de ceux qui circulaient dans le groupe à ce moment-là.

L'épisode me fait alors penser à « l'objet bizarre » de Bion (1962), c'est-à-dire à des impressions de sens vécues comme des choses en soi que le sujet ne peut pas mettre en sens (pas tout seul en tout cas). Insuffisamment liées pour prendre véritablement forme, ces impressions ne parviennent pas complètement à faire récit (« *j'sais pas comment vous expliquer* »). Elles adviennent dans le groupe après s'être frayées un chemin entre les tentatives d'en barrer l'accès par un recours, à plusieurs reprises, à des explications factuelles sur les compétences, d'abord suscitées ou données par l'enseignant puis partagées entre l'enseignant et les élèves. Ces derniers auront également essayé de les caractériser en les dénombrant puis en nous les montrant, sortant de leurs sacs leurs tableaux de bord comme s'il s'agissait de rendre la chose plus concrète – peut-être plus « *vraie* » – ou de l'expulser : des cahiers sont tendus vers les chercheurs avec empressement et je ne peux m'empêcher d'y entendre aussi un désir inconscient qu'on les en débarrasse.

Ainsi, preuves à l'appui (tableau de compétences exhibé) l'épisode donne à voir un savoir et une « *vie de l'élève* » déclinés en une kyrielle de compétences qui viennent complexifier les gestes les plus quotidiens (se ranger dans la cour, accrocher son manteau, aller aux toilettes) tout en morcelant ces réalités en autant de compétences que ces gestes peuvent se décomposer, les rendant ainsi comme inatteignables ou atteignables « *à moitié* » : il leur faudrait « *connaître tout* », comme le formule un élève et « *c'est juste que c'est trop* », poursuit une autre.

L'« *obsession* » à remplir les espaces aurait-elle pour fonction de dissimuler l'inexprimable éprouvé de l'informe ? La difficulté à donner forme au vécu des compétences se substitue-t-elle à un autre éprouvé potentiellement tout aussi informe s'agissant d'élèves en décrochage scolaire : le rapport problématique aux objets scolaires et notamment aux notes ? Pourtant, n'est-ce pas la propriété du vide que de permettre d'éprouver ? Avant de pouvoir se remplir, il faut avoir éprouvé le vide, écrivait D.W. Winnicott (2000). Quels rapports aux objets scolaires s'agit-il de renouer s'il n'est pas

laissé suffisamment de place pour éprouver ce qui tout compte fait reste à penser : le vide du décrochage ? – c'est-à-dire pour avoir une chance d'y puiser le sens que le sujet qui le vit donne à son décrochage, ce que chacun de ces élèves éprouvent lorsqu'ils se détachent d'objets (de savoirs ou sociaux) qui pourtant servent d'étayage et de contenants psychiques.

L'espace apparaît donc saturé de dispositifs et d'activités, de compétences, de faits, d'événements. Ces objets pourraient menacer d'envahir l'espace mental des élèves en envahissant les lieux qui restent habituellement vacants dans une institution : le couloir, la cour, etc. Autrement dit, en même temps qu'ils semblent submerger l'espace psychique individuel, ilsaturent également les « espaces interstitiels » (Roussillon, 1987) de l'établissement, c'est-à-dire les espaces communs où se fabrique l'être-ensemble (y compris ses aléas) tout en permettant justement d'en ritualiser les restes (psychiques), les résidus non pensés.

Je propose de prêter à ces espaces interstitiels intersubjectifs des qualités proches de celles qu'au plan intra-psychique D.W. Winnicott donne à sa notion d'« aire tierce » (2000). Ces espaces me paraîtront alors être le lieu d'une certaine confusion de langue.

Aire tierce et confusion de langue

L'« aire tierce » chez Winnicott est celle où précisément « on ne demande rien » au sujet, *a fortiori* pas d'être évalué. S'il en est ainsi c'est qu'elle est le lieu qui permet au sujet de demeurer en contact avec ses éprouvés difficiles, d'en conserver l'expérience pour pouvoir s'y relier. Dans cette optique, cette aire qui constitue un « réservoir de sens brut » (Fine, 2002) potentiel devra rester disponible au processus d'introjection afin de pouvoir faire surgir puis tisser les liaisons causales de son histoire, introjecter dans son Moi les expériences émotionnelles qui ne l'avaient pas été jusqu'ici.

Où les sujets pourront-ils déposer ces résidus, ces expériences de l'informe qui pourraient les menacer, si la saturation des espaces intra-psychique et inter-psychique habituellement dédiés à cette fonction ne sont plus suffisamment disponibles pour permettre d'en éprouver le rapport ? Si, de surcroît, ce travail de liaison psychique se retrouve également entravé par l'effet de fragmentation que la démarche des compétences fait subir à leur réalité, une telle aire risque donc de se retrouver non seulement sans lieu mais aussi sans objet. En d'autres termes, les élèves pourraient se retrouver absorbés dans un inépuisable (« *c'est trop* ») travail de liaison psychique entre des objets parcellisés (décomposés en compétences) qu'ils ont du mal à relier à leur ressenti (« *ça me fait bizarre* ») comme à leur habitus scolaire, tandis que l'éprouvé du décrochage resterait impensé. De plus, les espaces interstitiels ne sont guère disponibles pour les éducateurs/trices engagés dans une activité quasi-permanente d'observations et d'évaluation des élèves dans ces espaces-là. Un même type de questions se pose donc concernant leur propre travail d'introjection des réalités qu'ils affrontent.

Suffira-t-il alors de substituer à la réalité scolaire problématique une réalité enchantée (performance et réussite) et colorée (aux couleurs de l'évaluation) ? « *Le rouge c'est beau* », faisait remarquer un élève à propos de cette couleur signifiant le non acquis, à contre-courant donc de la langue de l'école.

Au cours de l'entretien, les interventions de l'enseignant – comme je l'ai abordé plus haut – invitent assez souvent le groupe à fournir des explications factuelles : « *explique les compétences* », « *explique les couleurs* », « *explique ce qui vous a plu* », etc. Celles-ci me sont apparues comme des tentatives de barrer l'accès à l'éprouvé des élèves mais aussi au sien tant quelques-unes de ces interventions pourraient révéler un mode défensif lui épargnant d'y être lui-même confronté. Expliquer n'est pas tout à fait la même chose que dire son vécu ; comme s'il y avait quelque chose d'intolérable dans la dynamique intersubjective du groupe-classe si celle-ci parvient à faire entendre ce vécu. Autrement dit, comme s'il y avait quelque chose d'insoutenable à entendre de la « langue » de l'élève, au point que fréquemment ces interventions se font davantage intrusives prenant des allures de prescriptions du désir, énonçant à leur place la « vraie » nature, selon l'enseignant, de ce qui les « effraie », ce qu'« ils ont adoré », ce qu'« ils savent », ce qui les « embête », ce qu'« ils voudraient », ce qu'« ils n'ont pas envie de faire », ce qui leur « est difficile », ce qu'« ils n'aiment pas », ce qu'« ils doivent penser », etc. Hormis un passage au cours duquel des élèves répondent – sans grande conviction toutefois – « *non c'est pas ça* », je remarque une étrange docilité à ces énoncés prescriptifs. Ce phénomène me fait alors penser à l'idée de « confusion des langues » entre adulte et enfant, en référence à la notion de S. Ferenczi (1932). Cette notion a été avancée par l'auteur à propos d'une toute autre situation, celle de sujets ayant subi des traumatismes sexuels dans leur enfance, dans un contexte de controverse avec S. Freud concernant la prise en compte de la réalité historique du trauma (trauma réel) par rapport au fantasme, que je ne développerai pas ici. Elle me paraît proposer des catégories d'analyse, que J. Lacan (1953) hissera à un moment donné au rang de « loi de la relation enfant-adulte », intéressantes pour le propos qui nous intéresse ici, notamment pour donner sens à cette impression de docilité, d'acquiescement aux prescriptions du désir, s'il convient de l'interpréter comme le résultat d'une forme de séduction.

Dans son texte, Ferenczi propose de voir dans la séduction adulte-enfant une « confusion de langue » par laquelle le premier interprète sur un mode passionnel (« les passions [sexuelles] ») ce qui n'est pour le second qu'une « demande de tendresse ». Dans cette confusion des désirs, l'abuseur tente de faire s'identifier l'enfant à son désir d'adulte auquel, de son côté, l'enfant finit par s'identifier par « peur de déplaire » (Ferenczi, 1932), de perdre la tendresse attendue. C'est à travers ce processus d'identification que se produit, selon Ferenczi, une « docilité » que l'auteur proposait d'entendre

comme le résultat d'un clivage chez le jeune sujet et d'un désaccord (d'une « critique », écrivait-il aussi) refoulé et dissimulé.

Élargissant sa thèse aux effets produits par ce type de situations dans la relation analyste-patient, Ferenczi soutenait qu'une bonne part de cette « critique refoulée » concerne « quelque chose de non-dit » dans cette relation, notamment les sentiments de rejet, les transferts négatifs de l'analyste lui-même, et invitait ses collègues psychanalystes à percevoir dans cette relation l'envers de certaines formes de docilité ou d'amour chez les patients à l'adresse de leur analyste pour y entendre « le désir désespéré de se libérer d'un amour trop oppressant [...], [d'un] transfert pesant ». Encore faut-il en effet le pouvoir. Je reviendrai alors sur l'élève porte-parole que j'évoquais précédemment pour proposer finalement de ne pas l'interpréter comme un porte-parole mais davantage comme un porte-symptôme.

Les éléments développés jusqu'ici me paraissent pour une grande part contenus dans ce que cet élève met en scène durant le premier quart d'heure de l'entretien collectif. Il adhère au fonctionnement de l'enseignant. À travers ce qui pourrait ressembler à de l'identification, sa manière de s'emparer de la parole et de l'espace (re)produit le mode de fonctionnement dans lequel le groupe-classe m'a paru se trouver et donne ainsi dès le départ un premier aperçu des phénomènes qui par la suite auront retenu mon attention. Ce faisant, à l'inverse de ce qui se produit dans le reste des échanges, son propos ne trouve guère de relais dans le groupe-classe et n'est quasiment jamais reformulé par l'enseignant. L'impression que l'épisode laisse est davantage qu'il est indirectement balayé ou disqualifié⁷ lorsque, par exemple, l'enseignant invite presque systématiquement d'autres élèves à prendre la parole aussitôt que celui-ci a parlé. Lorsque cet élève se tait, il s'endort sur la table devant nous, au premier rang. Il décroche. Il nous signifie le décrochage comme un acte d'effondrement. Plus précisément peut-être, l'épisode met en scène non seulement l'effondrement qui menace le sujet lorsqu'il ne peut plus avoir recours aux modalités dont il use pour éviter d'éprouver le vide (le saturer, ici de paroles... là de dispositifs) mais aussi un décrochage pour s'épargner de « critiquer » ou de vivre la « critique » (au sens de Ferenczi) chaque fois que l'enseignant lui signifie le décalage d'avec son désir. Ce faisant, en n'étant plus présent à la réception de ce décalage, il me semble que son effondrement peut alors lui permettre de conserver cette illusion d'une confusion des désirs, qu'il reste malgré les signes contraires l'objet d'un désir. Aussi violente soit-elle (au plan psychique), cette confusion pourrait en retour lui permettre de garder une adresse à sa « demande de tendresse » ; autrement dit à sa « langue d'enfant ». Voici ce qui pourrait être un paradoxe dans des dispositifs luttant contre le décrochage : c'est en décrochant que certains sujets peuvent rester accrochés au « vœu de l'autre » (Fleury, 2002), tout en s'en libérant illusoirement.

7. Cette impression de disqualification a été la première à venir à l'esprit des chercheurs à l'issue de cet entretien collectif.

Conclusion

De l'un à l'autre des scénarios abordés dans ce texte, de l'espace du collègue à l'espace de parole, on peut donc retrouver de manière latente une sorte d'invariant : les aménagements pédagogiques proposés risquent de ne pas laisser assez d'espaces pour rendre possible l'éprouvé de sa propre subjectivation dans les vécus du décrochage. Ce phénomène me paraît également être rapproché de « la capacité à rêver » (Bion) tel que T. Bibby (2015) en développe la nécessité à propos de la classe, mettant en avant l'idée que les pratiques d'évaluation à l'école butent ou même se rompent sur l'une des deux dimensions de la pensée dont nous savons depuis Bion qu'elle est fondamentale : la « rêverie ». Paradoxalement, la « non-pensée » rappelle T. Bibby – c'est-à-dire l'évasion tout autant que la non-tolérance à la pensée – est une partie essentielle de la pensée. Ces deux dimensions constituent « deux facettes d'une même expérience d'apprentissage par l'expérience émotionnelle ». Les données étudiées dans cet article me conduisent à formuler que la situation peut devenir doublement paradoxale si, en effaçant les espaces psychiques où pourraient avoir lieu cette « rêverie », les objets proposés pour raccrocher les élèves les décrochent de leur éprouvé – aussi redoutable soit-il – sans permettre qu'il soit « rêvé » et pensé, qu'il se constitue comme condition préalable au désir. Un peu comme si les trapézistes avaient placé leur filet au mauvais endroit, si j'ose poursuivre cette comparaison.

Faute d'avoir la possibilité de se rendre présent à son éprouvé, le maintien de la dynamique scolaire ainsi créée risque de ne pouvoir se produire qu'en détournant la dynamique intersubjective par des formes de prescription du désir de la part des éducateurs/trices, qu'ils subissent eux-mêmes : « *S'il y a des profs qui vous disent que ça va, ce n'est pas vrai, ce n'est pas vrai* », nous confiait un enseignant. Dans de telles situations, certains décrochages pourraient être entendus comme un acte « désespéré de se libérer [...] [de ce] transfert trop pesant ». Dans le même mouvement, ils représenteraient une tentative pour conserver la plus intacte possible son accroche au désir de l'autre et de l'école, dans l'attente peut-être que cet autre réussira à entrer avec lui dans « le trou identificatoire où il est tombé [...], [à] le rendre, lui, sujet, présent à ce trou, et qu'il (re)devienne une oreille à lui-même pour les pensées qu'il lui fallait supprimer pour rester hors du trou » (Winnicott cité par Zaltzman, 2001).

Références bibliographiques

- Abraham, N. et Torok, M. (1978). *L'Écorce et le noyau*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Anzieu, D. et al. (1987). *Les enveloppes psychiques*. Paris : Bordas.
- Benghozi, P. (2007). Le lien réseau. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 48/1, 163-174.
- Bibby, T. (2015, à paraître). Thinking and learning? On (not) sleeping in the classroom. *Psychoanalysis, Culture and Society*.

- Bion, R.-W. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Chamboredon, J.-C. et Prévot, J. (1973). Le métier d'enfant. *Revue française de sociologie*, XIV, 295-335.
- Dupeu, J.-M. (2000). Psychanalyse de l'enfant. La théorie du dépliage. *Enfances & Psy*, 12, 61-69.
- Dupeu, J.-M. (2010). *Un travail de culture - Contribution à une métapsychologie de la technique analytique*. Paris : PUF.
- Ferenczi, S. (1909). Introjection et transfert. In *Psychanalyse I. Œuvres complètes 1908-1912* (p. 93-125). Paris : Payot, 1982.
- Ferenczi, S. (1932). Confusion de langue entre les adultes et les enfants. International Psychoanalytic Congress, septembre 1932. In J. M. Masson (1984), *Enquête aux archives Freud* (p. 369-381). Paris : L'instant présent, 2012.
- Fine, A. (2002). Fixation au trauma ; résurgence, élaboration, Conférence publique de Vulpian. mai 2002. Consultable sur le site de la *Société psychanalytique de Paris* <<http://www.spp.asso.fr/>>.
- Fleury, E. (2002). Confusion de langues et roman familial. *Savoirs et clinique*, 1, 37-41.
- IGEN (2013). *Rapport de recherche* n° 2013-072.
- Kaës, R. (2004). Intertransfert et analyse inter-transférentielle dans le travail psychanalytique conduit par plusieurs psychanalystes. *Filigrane*, 13, 2, 5-15.
- Lacan J. (1953). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. *Rapport du Congrès de Rome tenu à l'Istituto di Psicologia della Università di Roma*, 26 et 27 septembre 1953.
- Le Roy, C. (2008). *La résurgence de phénomènes psychiques archaïques dans le champ de la « formation-insertion »*. Contribution à une clinique du rapport au cadre pédagogique, thèse de doctorat, université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Maurin A. (2010). *Les couloirs de l'adolescence. Les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 8.
- Rouchy, J.-C. (1980). Processus archaïques et transfert en analyse de groupe. *Connexions*, 31, 36-60.
- Roussillon, R. (1987). Espaces et pratiques institutionnelles. Le débarras et l'interstice. In R. Kaës, *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques* (p. 157-178). Paris : Dunod, 2000.
- Winnicott, D.-W. (1969). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, 1975.
- Winnicott, D.-W. (2000). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. Paris : Gallimard.
- Zaltzman, N. (2001). La mort dans l'âme, *Topique*, 74, 57-68.

Caroline Le Roy

Équipe CLEF-apsi du CIRCEFT
Université Paris 8

Pour citer ce texte :

Le Roy, C. (2015). Confusion des langues et des espaces. Un paradoxe potentiel dans des dispositifs relatifs au décrochage scolaire. *Cliopsy*, 13, 95-108.

**Philippe
Chaussecourte (dir.).
Enseigner à l'école primaire.
Dix ans avec un professeur
des écoles.**

Bernard Pechberty

Chaussecourte, P. (dir.) (2014). *Enseigner à l'école primaire - Dix ans avec un professeur des écoles*. Paris : L'Harmattan.

Le livre *Enseigner à l'école primaire - 10 ans avec un professeur des écoles* témoigne d'une recherche codisciplinaire accomplie de 1998 à 2007, qui porte sur l'évolution professionnelle d'un professeur des écoles appelé Benoît. Cet ouvrage a été dirigé par Philippe Chaussecourte qui y a également écrit avec Claudine Blanchard-Laville, Louis-Marie Bossard, Sylvain Broccholichi, Marie-France Carnus, Eric Roditi et Catherine Verdier-Gioanni.

Nous connaissons grâce à d'autres écrits ce qu'il en est du dispositif subtil de la recherche codisciplinaire : il exige le respect des paradigmes des différents chercheurs qui collaborent, l'institution de liens de recherche qui évitent la solitude et les protocoles rigidifiés, le maintien de la souplesse de l'avancée de la recherche par des méthodes d'élaboration permanentes entre chercheurs. Les paradigmes de l'équipe codisciplinaire, ici représentés, sont la didactique des mathématiques et l'ergonomie, la clinique

d'orientation psychanalytique, la didactique clinique et la sociologie. Le livre est écrit de façon à nous sortir de l'illusion d'une objectivité « scientifique » qui serait liée au grand nombre de situations étudiées et qui feraient corpus. Ici, c'est le seul personnage de Benoît qui fait l'objet des différentes propositions de recherche. L'enjeu principal est donc d'examiner la dynamique de permanence et de changement de la position professionnelle de Benoît à travers les dix ans de cette recherche longitudinale.

Le corpus de cette recherche consiste en plusieurs entretiens de Benoît avec les différents chercheurs ou avec l'équipe toute entière, 9 séances de cours filmés, ainsi que des préparations de cours et les deux mémoires de Cafipemf, diplôme qui légitime Benoît comme formateur. Cette recherche ne s'est pas déroulée en continu mais a été marquée par « une crise » dont nous saurons le minimum mais qui permet de mettre en valeur certains enjeux éthiques de cette recherche. En effet, une interruption du travail avec Benoît, du fait d'une vulnérabilité importante de celui-ci, éprouvée par l'équipe de recherche, a eu lieu entre 1999 et 2005, date à laquelle les liens de travail ont repris. C'est encore une spécificité de cette recherche que d'intégrer cette discontinuité au processus d'ensemble du travail. Ces 10 ans d'expérience partagée prennent en compte les statuts différents de Benoît : stagiaire, puis professeur des écoles titulaire, puis enseignant et directeur d'école, ensuite enseignant et formateur. Le corpus recueilli inclut ainsi des séances de cours avec différents niveaux de

classe, dans le contexte de ce parcours.

Claudine Blanchard-Laville signe la préface. Elle se définit comme coanimatrice de l'équipe codisciplinaire mais aussi chercheuse clinicienne, au même titre que les autres chercheurs. Sa place, selon elle, a été celle d'un « fil invisible » qui a été à l'initiative de ce travail. Elle se veut témoin de ce processus créatif dans la durée et décrit comment une série d'emboîtements s'est jouée dans les interactions avec Benoît, entre les différents chercheurs, chacun occupant une place spécifique. En même temps, le lecteur apprend que l'équipe toute entière a évolué et s'est modifiée. Claudine Blanchard-Laville écrit : « Au fond Benoît nous a accompagnés sur notre trajectoire d'équipe ». La transmission écrite fait ainsi entendre, à travers les différentes écritures des résultats, ce que Benoît a pu apporter aux chercheurs, dans ce qui les a fondés et maintenus comme groupe.

Quelque chose de la temporalité très particulière de cette recherche est ainsi transmis par cet ouvrage : sa composition a été pensée pour permettre, si besoin, que les chapitres puissent se lire indépendamment les uns des autres. À ce titre, l'ouvrage déploie les différents éclairages, sociologiques, didactiques et ceux qui se réfèrent à une clinique d'orientation psychanalytique, elle-même diverse.

Le texte d'Éric Roditi, « L'évolution de la pratique enseignante de Benoît en mathématiques. Entre rupture et continuité », se réfère à la didactique des mathématiques et à l'ergonomie

et étudie cinq cours de géométrie, pris à divers moments du parcours de Benoît et à des niveaux de classe variés. Il opère des va-et-vient précis et suggestifs entre la préparation des cours, l'organisation des séances d'enseignement, la manière dont les savoirs mathématiques sont enseignés, la place prise par Benoît, ses paroles, ses interventions puis les réactions des élèves.

Ce texte montre l'intérêt de la didactique comme outil de pensée et non comme prescription normative. Les situations de classe sont étudiées entre autres à partir de la tension majeure qui opère entre les finalités éducatives et transmissives de l'enseignement chez Benoît. Cette analyse montre par exemple les enjeux implicites de la construction des situations d'apprentissage que Benoît peine à anticiper. Plusieurs pistes sont abordées, dont nous retiendrons la question ouverte des variations possibles des pratiques enseignantes de Benoît en rapport avec d'autres contenus mathématiques que ceux de la géométrie étudiée. Ou encore le questionnement que l'auteur souhaite développer sur la façon dont les élèves, collectivement et singulièrement, peuvent recevoir les apprentissages proposés par l'enseignant, comme le décrit son étude.

Philippe Chaussecourte propose ensuite une réflexion sur « Le transfert didactique de Benoît : quelles évolutions ? ». Son texte clinique orienté par la psychanalyse, rappelle avec précision la genèse du concept de transfert didactique, notion proposée par Claudine Blanchard-Laville en

1997. Qu'y a-t-il de transférentiel, au sens psychanalytique, dans le didactique ? L'étude du transfert didactique est initiée à partir de la détermination de l'espace psychique de la classe, puis de l'enveloppe sonore propre aux différentes situations d'enseignement qui vont focaliser les éléments de recherche choisis.

Ce texte met au travail le même corpus de séances de cours que celui étudié par le texte d'É. Roditi. Des questionnements sont déployés, par exemple à partir de plusieurs indices comme le visage, les vêtements, le corps de Benoît, ses accessoires (la montre, le téléphone), qui nous conduisent vers des enjeux psychiques latents et puissants, inscrits dans les fondements de l'espace psychique de la classe, tel le rapport du dehors et du dedans. Des hypothèses sont explicitées, s'appuyant sur les liens entre les gestes, le corps de l'enseignant inscrits dans l'espace de la classe et sa « matière psychique », pourrait-on dire. On soulignera par exemple l'intérêt de la description de la coexcitation dans la classe mise en valeur à partir de l'excitation interne de Benoît, ou encore le thème du double qui conclut le texte, à partir d'une étude concrète des contenus enseignés et de l'investissement de Benoît qui s'y joue. Ce texte qui nous plonge dans les signes ouverts par la démarche clinique a pour le lecteur des effets directs sur sa représentation des pratiques enseignantes ou encore sur celle de la formation des enseignants qui prendrait en compte ces éléments.

Le texte suivant, « L'évolution du *Je enseignant* de Benoît : entre permanence et changement », est écrit par trois cliniciens, également d'orientation psychanalytique, C. Blanchard-Laville, L.-M. Bossard et C. Verdier-Gioanni qui s'attachent à décrire l'évolution du positionnement professionnel de Benoît en reprenant après-coup le matériel, les hypothèses interprétatives qui ont été construites pas à pas, et en y associant rétroactivement divers éléments des données recueillies.

Cette fois, à partir des entretiens et des séances de cours filmés, on assiste à un maillage très fin des éléments vocaux, gestuels, de l'énonciation langagière de Benoît en situation, qui nous font apercevoir l'évolution de sa position professionnelle. Une synthèse, en écho avec les autres textes, décrit l'équilibre des motivations affectives de l'enseignant envers les enfants-élèves et la transmission des savoirs qui s'établit de façon nouvelle, dans la durée.

Ce texte fait vivre par son écriture les associations possibles des pensées des chercheurs et des changements de sens qui peuvent, sur un même matériel, conduire à de nouvelles hypothèses cliniques. L'inflexion du changement professionnel du « Je » professionnel de Benoît est décrite sur le fond de permanence qui caractérise sa pratique. Ce texte montre aussi comment certains apports de D. Winnicott et surtout de la pensée de P. Aulagnier peuvent éclairer fructueusement ces éléments dans une analyse d'après-coup.

Marie France Carnus dans « Une séquence d'enseignement de la danse à l'école maternelle : polyvalence et professionnalité d'un professeur des écoles » transmet sa perspective de recherche, liée à la didactique clinique, également inspirés par la psychanalyse. Certains concepts sont ainsi mobilisés, le *déjà-là*, l'*épreuve*, et l'*après-coup*. C'est ici le rapport à l'enseignement de la danse de Benoît qui est choisi, comme entrée pertinente, pour interroger le développement de sa position professionnelle. L'analyse, menée en parallèle, d'une séance de cours de danse avec une séance de mathématiques portant sur la symétrie, permet d'interroger, à travers l'investissement propre à Benoît, l'ambiguïté de la polyvalence qui est le propre de la pratique des professeurs des écoles. Là encore, les enjeux propres à Benoît manifestent la tension et le décalage entre l'investissement personnel qu'il fait de la danse et la didactique possible de cette discipline, annexée à l'éducation physique et sportive.

Complémentairement, ce texte souligne le déficit de formation qui existe sur l'expérience de la danse et de son enseignement, dont la dimension sensible et émotionnelle est à juste titre soulignée comme spécificité. La question est donc ouverte de la redéfinition d'une formation qui prendrait au sérieux les dimensions ici mises en valeur par la recherche.

Enfin, la démonstration sociologique du texte de Sylvain Broccholichi « Entre transmission des savoirs et relation avec les élèves : un positionnement professionnel en essor à

l'école maternelle » décrit les effets des restructurations institutionnelles et organisationnelles de l'enseignement à l'école primaire, dans le contexte français. L'importance du « relationnel » dans le choix et l'investissement des enseignants du premier degré pour leur métier est surdéterminée par ces transformations. En effet, l'évolution des conditions d'exercice du métier enseignant ne vont pas dans le sens d'une réflexivité sur les pratiques, ou des didactiques des disciplines enseignées. La « préférence » de Benoît vers le relationnel est alors reprise dans l'étude de la catégorisation qu'il opère par rapport à son métier.

Les changements de la professionnalisation du métier de professeur des écoles, l'injonction à des résultats évalués et le manque d'accompagnement de ces transformations montre comment l'évolution lente de Benoît vers une professionnalisation assumée est le signe et le symptôme d'une évolution plus large. Dans cette optique, les modalités sociales du travail enseignant, l'inadaptation de la formation face aux nouveaux publics et enjeux de savoirs, ne permettent guère aux professionnels, dont Benoît est un représentant, une réflexion et une appropriation des conditions de l'apprentissage et de ses aspects « cognitifs ». La priorité de l'investissement affectif des élèves apparaît pour Benoît, mais aussi pour bien d'autres enseignants du primaire, comme une solution temporaire où l'enseignant peut trouver des satisfactions dans son expérience professionnelle. Ce texte pose des questions : où s'arrête l'analyse sociologique des

déterminismes soulignés ? Le groupe-classe, les interactions individuelles y sont-ils inclus ? Avec ce travail, nous voyons la fin du déploiement des divers éclairages de recherche qui vont des déterminismes psychiques, aux interrogations didactiques en passant par les impensés d'une histoire sociale de la profession.

Un court texte de Benoît et une annexe sur le corpus terminent cet ouvrage.

C'est donc un livre éminemment stimulant qui est ici publié, d'une grande clarté, sur une recherche d'exception quant à sa forme et son fond. Le lecteur, cela a été mon cas, réactualise sur un plan psychique des évocations de son soi-élève tant les multiples descriptions donnent une densité particulière aux séquences d'enseignement décrites. La pluralité des méthodologies, entretiens, observations, les échanges variés entre Benoît et les chercheurs sur ce qui est vu, dit, écrit sur sa pratique, donnent une vitalité particulière à la lecture de ce livre. Cette vitalité induit le lecteur à se représenter des développements possibles de cette recherche qui pourraient concerner directement la pratique enseignante ou celle de formateur d'enseignant. Les textes cliniques, en particulier, remplissent leur fonction qui est non pas de réduire, mais d'ouvrir sur des questions où le détail étudié circule entre la pratique de l'enseignant et la subjectivité mise en jeu. De la même façon que les chercheurs ont recueilli avec respect et rigueur les données apportées par Benoît, le lecteur se sent accompagné par ces textes, sollicité de façon sub-

tile et ferme. Une forte convergence de ces analyses, fondée sur ces dix années de recherche, montre la maturation professionnelle de Benoît et l'intégration – dans un sens winnicottien – des différents investissements affectifs et des liens aux savoirs et aux élèves dans son expérience. Des termes employés fréquemment dans l'ouvrage sont ceux de développement, d'évolution, de positionnement, de croissance lors des différents statuts et des expériences de Benoît et de son évolution professionnelle.

L'un des chercheurs développe l'idée du lien entre le visage de Benoît qui s'est transformé pour lui au cours de la recherche et est devenu comme un portrait robot, celui du professeur des écoles d'aujourd'hui. Cette métaphore me semble bien refléter l'intérêt majeur de ce travail, des pistes qu'il ouvre pour l'enseignement et la formation, et enfin de l'importance majeure de l'apport d'une orientation psychanalytique dans la dynamique de cette recherche.

HDR

Recension par Catherine Yelnik

1 décembre 2014

Le point de vue du sujet confronté à la transmission de savoirs

Emmanuelle Brossais

Université Toulouse Jean Jaurès.

Jury : Marie-France Carnus, (ÉSPÉ, Université Toulouse Jean Jaurès), Leandro Delajonquière (Université de Caen, Université de Sao Paulo), Laurence Gavarini (Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis), Alain Legardez (Université d'Aix-Marseille), Jean-Luc Rinaudo (Université de Rouen), Éric Roditi (Université de Paris 5-Descartes), André Terrisse (Université Toulouse Jean Jaurès).

Mon travail de chercheuse m'amène à décrire et comprendre les pratiques qui, dans la classe, sont mises en jeu par les enseignants et par les élèves. Je suis orientée par la recherche de ce qui fait sens pour un sujet dans ce qui le lie à un ou des objets de savoir, à des pratiques d'enseignement ou d'apprentissage.

Le sujet en relation avec des objets de savoir, que mentionne le titre, désigne donc les enseignants et les apprenants et me qualifie également dans ma fonction de chercheuse.

Cette note d'HDR est composée de quatre parties. Elle débute par un prologue, sous la forme d'un exercice d'écriture réflexive, intitulé *un récit de formation*. Dans les trois premières parties, je porte un regard rétrospectif sur mes travaux au travers de plusieurs modalités d'analyse. La der-

nière partie prospective consiste en une présentation du programme de recherche qui m'anime, à savoir le développement de la didactique clinique des Questions Socialement Vives et du concept émergent de rapport à l'épreuve.

La première partie intitulée *Repères chronologiques de mes activités de recherche ou le triangle comme modélisation ontogénétique de ma recherche* expose les objets de recherche qui ont jalonné mon parcours de chercheuse dans un ordre chronologique et narratif. J'ai souhaité commencer par ce qui est resté un objet de recherche potentiel, qui n'a pas vu le jour, le conte. De l'Université de Rennes à l'ESPE de Midi-Pyrénées, de l'éducation familiale à l'étude des pratiques enseignantes, de la littérature, à la psychologie et aux Sciences de l'Éducation, je fais progressivement émerger la figure du triangle comme mise en abyme de [m]a vie, [m]on œuvre. Dans le champ des études didactiques comme dans celui de l'éducation familiale, la figure du triangle structure mes activités de recherche. Quatre triangles représentent mes problématiques : la ternarité en éducation familiale, le schéma interactif tripolaire rendant compte de l'influence de la signification de l'implication paternelle pour un enfant sur son rapport à l'apprendre, le triangle didactique et le triangle didactique révisé en didactique clinique.

Les recherches s'inscrivent dans quatre orientations scientifiques auxquelles je me réfère : psychologie sociale du développement, didactique des disciplines, didactique des Questions Socialement Vives, didactique clinique. Cette présentation de mes

recherches, dans l'ordre de leur déroulement, vise à instruire le lecteur des objets de recherche que j'expose sous d'autres angles dans la deuxième et troisième partie.

La deuxième partie intitulée *Mon kaléidoscope de chercheuse – à la découverte de styles de recherche* aborde mes styles de recherche sous un angle analytique, au travers de la métaphore du kaléidoscope. Je rends compte d'expériences plurielles dans un jeu de lumières et d'ombres où contrastent le caractère intime ou circonstanciel des recherches que j'ai menées, l'usage de mes héritages théoriques et ma créativité conceptuelle, la dimension praxéologique ou heuristique de mes travaux.

Avec le premier mouvement de giration, je propose l'analyse de la part personnelle qui entre dans le choix d'objets d'étude qui prennent origine au creux de soi comme l'implication paternelle et d'autres dans lesquels j'ai été accueillie par un hôte par exemple les pratiques d'enseignement du judo ou l'enseignement des nanotechnologies dans le second degré. Je reviens également sur l'importance de permettre aux étudiants que j'encadre, de choisir des objets de recherche qui touchent à l'exercice de leur métier ou à leur vie personnelle. Mon analyse fait apparaître les limites d'une catégorisation distinguant des recherches avec ou sans résonance intime.

Avec le second mouvement de giration, je fais apparaître de quelle manière j'ai adopté des concepts ayant fait leurs preuves tels que les concepts d'ostension ou de transposition didactique. L'adaptation de

concepts à de nouveaux contextes d'étude est une autre modalité de leur usage comme celui d'outil culturel introduit en didactique des Questions Socialement Vives ou de topogénèse *a priori* pour l'étude de manuels scolaires. Inventer des concepts peut être une manière de développer un champ de recherche, d'en montrer la spécificité, comme c'est le cas pour le concept de rapport à l'épreuve. Il reste que l'emprunt des outils conceptuels pour les faire vivre dans d'autres contextes nécessite de prendre des précautions épistémologiques et de les mettre à l'épreuve des recueils de données qui permettent d'estimer leur caractère heuristique et pertinent dans leur nouvel environnement. A cette dimension épistémologique s'ajoute une réflexion sur la place du chercheur quand il est également formateur ou engagé dans des recherches collaboratives.

Le troisième mouvement de giration de mon kaléidoscope met dans la lumière la part heuristique et la part praxéologique de mes recherches sur les pratiques familiales ou professionnelles d'enseignement : elles sont le plus souvent imbriquées. En outre, je réfère mes travaux aux trois types de valorisation scientifique, pédagogique et sociale.

L'appartenance, pendant huit ans, à une équipe de recherche technologique m'a fait connaître l'articulation possible entre recherches à dominante fondamentale et recherches tournées vers l'action. J'ai le plus souvent privilégié la valorisation pédagogique dans le cadre de la formation des enseignants. Mais le projet d'intervention pour développer l'enseignement des nanotechnologies en intégrant une réflexion sur leurs

usages et les controverses vivant dans la société pose de manière frontale la question de l'intervention sociale du chercheur en Sciences de l'Éducation. Ce type de recherche met l'accent sur la place reconnue aux acteurs de terrain et les aspects éthiques de notre profession de chercheur.

La troisième partie est le cœur même de mon ouvrage où se rassemblent les trois sujets qui sont sous-entendus dans le titre : les enseignants et les élèves dont j'étudie les pratiques et moi, en tant que chercheuse. L'élément constant de mes travaux en psychologie et en Sciences de l'Éducation tient à la position centrale d'un sujet en relation avec des objets de savoir, qu'il s'agisse de controverses, de choix de contenus d'enseignement, de centres d'intérêt que le sujet soit élève, enfant ou enseignant. Depuis une quinzaine d'années, un fil conducteur relie mes différentes recherches : j'ai exploré cette question du sens au travers du concept de rapport au savoir. Je présente le concept de rapport au savoir et ses transformations jusqu'au rapport à l'épreuve pour décrire et comprendre le métier d'enseignant.

J'explicite les trois conceptions du sujet auxquelles je me réfère dans les travaux que j'ai menés en didactique des disciplines, en psychologie sociale du développement, en didactique des Questions Socialement Vives et en didactique clinique : sujet épistémique, sujet social et affectif et sujet de l'inconscient.

Ma propre subjectivité en tant que chercheuse dans des recherches qua-

litatives est ensuite analysée, en particulier dans sa dimension sociale.

Enfin, l'exposition des enjeux de la confrontation des élèves et des enseignants aux Questions Socialement Vives permet d'appréhender la problématique de la neutralité pour des problèmes qui mêlent des savoirs scientifiques extrêmement poussés et souvent éclatés, des enjeux éthiques et des enjeux politico-administratifs complexes. L'analyse de l'appropriation par les élèves des enjeux socio-éthiques relatifs aux nanotechnologies conduit à identifier à quelles conditions cette appropriation pourrait entrer dans la compréhension du rapport à l'apprendre des élèves.

La présentation des différents travaux prenant en compte la subjectivité des enseignants et des élèves aux prises avec les savoirs non stabilisés en jeu dans l'enseignement des Questions Socialement Vives me permet de situer le contexte dans lequel mon projet d'une didactique clinique des Questions Socialement Vives prend place.

La quatrième partie est consacrée aux lignes de force de mon programme de recherche visant la fondation de la didactique clinique des Questions Socialement Vives.

Depuis 2013, ma nouvelle proposition consiste à poursuivre l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage pour des contenus d'enseignement incluant des controverses, des valeurs, des incertitudes tout en adoptant une perspective didactique clinique. Le propos de la didactique clinique est de mettre au cœur des analyses le sujet enseignant dans son irréductible singularité et de rendre

compte de l'ensemble des processus qui influencent, organisent voire déterminent ses pratiques professionnelles. L'étude de la transformation des savoirs dans le processus de transmission s'accompagne d'une théorie du sujet de l'inconscient, explicitement affirmée.

Mes travaux et ceux que j'encadre soutiennent la volonté de diversification de la didactique clinique. Que se passe-t-il lors de la rencontre entre un sujet, singulier, divisé, assujéti, désirant – enseignant et élève – et des savoirs non stabilisés, porteurs de controverses qui intéressent la didactique des Questions Socialement Vives ? Je fais l'hypothèse que doutes et incertitudes dont sont porteuses les Questions Socialement Vives sont susceptibles de (re)lancer la dynamique du désir.

La particularité de cette perspective tient en l'existence des deux composantes de l'épreuve, considérée comme moment de vérité où le sujet est convoqué : une composante clinique, mettant l'accent sur les contraintes internes au sujet ; une composante didactique mettant l'accent sur les contraintes externes au sujet.

L'objectif est de déchiffrer et d'interpréter des actes explicables, de l'ordre de la rationalité qui sont en jeu au sein de la relation didactique, et d'autres qui relèvent d'une étrange logique répondant à des mobiles inconscients. La contingence liée à la situation didactique ouvre le champ à l'étude des rapports entre le désir de transmission de l'enseignant, la mission qui lui est conférée par l'institution scolaire et sa confrontation à l'épreuve de la classe. La contingence désigne la nature fondamentale de

l'épreuve. Elle se redouble de ce que j'ai appelé un « trait de non savoir » commun aux différents contextes d'enseignement étudiés à ce jour au moyen du concept de rapport à l'épreuve. Ce trait de non savoir caractérise la nature spécifique de l'épreuve. Les analyses du rapport à l'épreuve, dans le triangle didactique révisé, peuvent être conduites en privilégiant l'axe enseignant-élèves ou la liaison en miroir, enseignant-savoir et élèves-savoir.

Les dernières avancées théoriques du concept de rapport à l'épreuve sont présentées en mettant en évidence qu'il permet de sortir de l'ombre les questions du désir et de la pulsion peu développées à ce jour au sein de l'équipe de didactique clinique. La visée est de décrire et de comprendre les modalités de composition des sujets avec l'épreuve de l'enseignement et de l'apprentissage notamment le développement de savoir y faire. Le rapport à l'épreuve au travers de ses quatre dimensions – conversion didactique, sujet supposé savoir, impossible à supporter et rapport au savoir – fait fonction d'analyseur de la subjectivité du sujet (enseignant ou élève) au travers d'éléments sus et insus. Il permet d'étudier le sens de l'épreuve d'enseignement (ou d'apprentissage), les choix opérés par les sujets et la mise en jeu du désir d'enseigner (ou d'apprendre).

Je présente les contextes d'étude dans l'enseignement supérieur et dans l'enseignement spécialisé. Toutefois, la direction principale dans laquelle je m'engage et engage ceux dont je dirigerai les travaux est celle de déployer le concept de rapport à l'épreuve pour étudier les pratiques des enseignants dans le champ de

l'enseignement des Questions Socialement Vives et de l'étendre aux élèves et étudiants. A ces perspectives épistémologiques et conceptuelles, s'ajoutent mes réflexions méthodologiques sur les méthodes d'analyse de débat sur les controverses associées aux nanotechnologies, sur la notion de vignette didactique clinique et sur les aspects méthodologiques de la recherche de type psychanalytique en Sciences de l'Éducation.

Développer le concept de rapport à l'épreuve et poursuivre la réflexion épistémologique et méthodologique entreprise soutiennent ma proposition d'une nouvelle perspective scientifique.

Résumés – abstracts

L'enfant en situation de handicap : désir de savoir et apprentissage avec les pairs

Régine Scelles et Clémence Dayan

Résumé

À partir d'une pratique de psychologue clinicienne et de recherche auprès de jeunes enfants en situation de handicap, les auteurs discutent de deux points centraux visant à favoriser les processus inclusifs dans leur dimension d'apprentissage de savoir et du vivre ensemble : 1) impact du savoir sur la pathologie sur l'appétence de l'enfant à apprendre et 2) entrave aux développements des compétences sociales de l'enfant du fait de l'importance des séances de rééducation et éducation duelle enfant/adulte. L'article se termine par des propositions pour soutenir, d'une part, les échanges entre enfants dans la fratrie et dans les lieux d'accueil collectif de l'enfant et, d'autre part, les processus de subjectivation des pathologies par les enfants.

Mots clés : clinique, enfant, handicap, inclusion, pairs, savoir.

Abstract

On the basis of clinical psychological practice and research with young disabled children, the authors discuss 2 central issues involved in fostering inclusive processes to further learning and living together: 1) impact of knowledge as to the pathology on the child's enthusiasm for learning and 2) obstacles to the development of social skills in the child due to the importance of rehabilitation sessions and dual child/adult education. The article concludes with proposals to support 1) exchanges between children within the sibling group and within community and educational establishments 2) the processes involved in children's subjectivation of their pathologies.

Keywords: child, clinical practice, disability, inclusion, knowledge, peers.

Un groupe de parole avec des adolescent-e-s trisomiques 21

Nathalie Auguin-Ferrere

Résumé

Dans le cadre d'une recherche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, a été mis en place un dispositif de groupe de parole avec des adolescent-e-s en situation de handicap en lien avec le diagnostic de trisomie 21. Cette modalité de rencontre n'est que très peu privilégiée dans la recherche en sciences de l'éducation pour recueillir la parole de ce public. Cet article présente le dispositif qui a été proposé à sept jeunes filles et jeunes hommes âgés de quinze à dix-huit ans. En prenant appui sur l'analyse du discours de Clémentine (18 ans), il s'agit de montrer comment un travail d'énonciation et de

subjectivation a été possible grâce à la situation groupale et au cadre qui a été élaboré.

Mots clés : adolescence, groupe de parole, trisomie 21.

Abstract

Within the framework of a clinical research for analytical orientation in Sciences of the Education, was set up a device of group of speech with teenagers in situation of handicap in connection with the diagnosis of Down's syndrome. This method of meeting is only little favored in the research in Sciences of the Education to collect the speech of this public. This article presents the plan which was proposed to seven girls and fifteen at eighteen years old young men. By taking support on Clementine's discourse analysis (18 years), it's a question of showing how the work of statement and of subjectivation was possible thanks to the groupale situation and to the working environment which was developed.

Keywords: adolescence, down's syndrom, group of speech.

Transmission de savoir en supervision : une formation clinique au quotidien

Roxane Brajon

Résumé

À partir de séances de supervision en relation duelle, l'auteur explique sa manière d'acquérir des savoirs et des savoir-faire grâce à l'analyse de son contre-transfert. À partir de trois vignettes cliniques, elle décrit cette dynamique de recherche particulière sur soi-même, constituée d'allers-retours permanents entre soi et l'autre : d'abord la mise en narration du vécu du psychologue lors d'une situation clinique difficile rencontrée ; puis le travail spécifique du superviseur qui, en tant que tiers, crée l'espace vide pour laisser place aux élaborations des mouvements contre-transférentiels du psychologue, pour enfin permettre le désencombrement du transfert.

Mots clés : contre-transfert, formation, psychologue, supervision, transmission.

Abstract

Based on her own sessions of professional supervision, the author explains how the process has developed her knowledge and skills thanks to the analysis of her counter-transference. Through three clinical case studies, she describes a quest for personal development, attained by constant interaction between herself and the other. She begins by narrating the psychologist's experience of a difficult clinical situation; she then describes the work of the supervisor, who, as a third party, must create empty space and freedom for a psychologist to elaborate their process of counter-transference, which in turn optimises their relationship with the patient.

Keywords: counter-transference, psychologist, supervision, training, transmission.

Florence et les Animaux raisonnables. Mouvements transférentiels dans une classe de collège

Jean-Charles Léon

Résumé

À travers l'expérience d'un professeur de musique, cet article témoigne de phénomènes transférentiels en œuvre dans une classe de collège. La situation particulière d'une élève fait écho au vécu personnel de l'enseignant qui devient, pour un temps, incapable d'analyser la situation pédagogique dans laquelle il se trouve. Les apports de l'analyse de la pratique, le Soutien au Soutien, seront fondamentaux pour faire évoluer l'enfant dans son statut d'élève et l'adulte dans sa pratique professionnelle.

Mots clés : analyse de la pratique, éducation, relation pédagogique, transfert.

Abstract

Through the experience of a music teacher, this article testifies of transferential phenomena at work in a middle school class. The specific situation of a child echoes the teacher's personal life who is, for a moment, unable to analyze the educational situation. The contributions of professional practice analysis will be fundamental to help develop the child in his status as a pupil and the adult in his professional practice.

Keywords: education, pedagogical relationship, professional practice analysis, transfer.

Le « groupe monographique » : un dispositif de formation pour enseignants débutants

Arnaud Dubois

Résumé

Cet article vise à présenter une partie des résultats d'une recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat portant sur un ensemble de micro-monographies rédigées par des enseignants débutants en formation. Dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles constitué d'enseignants, les participants rédigent des récits de situations professionnelles vécues soumis à un travail d'élaboration groupale. Ces textes, nommés « micro-monographies », font ensuite l'objet d'une analyse clinique par le chercheur pour tenter de mettre au jour en partie les processus psychiques à l'œuvre pour leur auteur. Après une présentation du matériel et du contexte dans lequel il a été recueilli, l'analyse d'une micro-monographie permet de formuler des hypothèses concernant les remaniements identitaires à l'œuvre pour les enseignants débutants et sur leur rapport aux savoirs professionnels. Ces analyses s'inscrivant dans le courant clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, prennent appui sur les théorisations de S. Freud renouvelées par S. de Mijolla-Mellor sur les

théories sexuelles infantiles.

Mots clés : analyse de pratique professionnelle, formation des enseignants débutants, écroulement du sol de l'évidence, enjeux psychiques, (micro-)monographies, rapport au savoir.

Abstract

This article aims at partially displaying the findings of a Phd research on a set of micro-monographs written by newly qualified teachers during their training course. In a work group composed of teachers, dedicated to the analysis of professional practices, the participants are invited to write of professional situations they have encountered, stories that are worked through by the group. Afterwards, the texts, called micro-monographs, are clinically analyzed by the researcher in order to bring to light some of the psychical processes at work for the author. After the data, relative to each micro-monograph, and the context in which it was written have been displayed, its analysis enables to formulate hypotheses regarding identity changes occurring in newly qualified teachers as well as regarding their specific link to professional knowledge. These analyses draw on Freudian theorizations renewed by the infantile sexuality theories of S. de Mijolla-Mellor.

Keywords: analysis of professional practices, collapse of self-evident ground, link to knowledge, micro-monographs, newly qualified teachers training, psychical issues.

Confusion des langues et des espaces. Un paradoxe potentiel dans des dispositifs relatifs au décrochage scolaire

Caroline Le Roy

Résumé

Certains dispositifs en lien avec la question du « décrochage » à l'école ont pour effet de ré-aménager le travail et l'espace scolaires. Des données recueillies à ce propos (par observations et entretiens) rendent compte d'une diffraction et d'une fragmentation de ces derniers, induites par la constitution d'un réseau d'activités pédagogiques – dans et hors l'école – et l'entrée par les compétences du socle commun. Étudié au plan psychique inconscient et éclairé notamment par certains apports de Bion, Winnicott et Ferenczi, ce phénomène, imprégnant les modalités de fonctionnement des sujets elles-mêmes, pourrait conduire à une saturation des espaces psychiques individuels et collectifs, ne laissant pas suffisamment de place pour rendre possible l'éprouvé d'une partie de sa propre subjectivation. Ces dispositions contiendraient alors un véritable paradoxe potentiel selon lequel pour rester « accrochés » certains sujets peuvent être amenés à « décrocher ».

Mots clés : conflictualité intersubjective, « confusion de langue », décrochage scolaire, « dépliage du cadre », réseau d'activités extra-scolaires.

Abstract

Some pedagogic devices linked to the question of dropping out of school induce scholastic work and space redeployment. Data collected from observations and interviews give an account of a diffraction and a division of these ones, induced through pedagogics activities network - in and out the school - and through the establishment of the common set of core skills. Studied with an unconscious psychic perspective - notably focused on ones of Bion, Winnicott and Ferenczi conceptions - this process, impregnating the subjects themselves, could lead to their individual and collective psychical areas saturation, and not leave enough place to feel some parts of their own subjectivation. Then, these scholastics dispositions would contain a potential paradox according to which to remain « in » some subjects can be led to drop out.

Keywords: "confusion of language", intersubjective conflictuality, network of extra-scholastic activities, school drop out, "unfold framework".